



UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**LA MIGRACIÓN TRANSNACIONAL
DEL DISCURSO INTERCULTURAL:
SU INCORPORACIÓN, APROPIACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN POR
ACTORES EDUCATIVOS EN VERACRUZ, MÉXICO**

TESIS
que para optar el grado de Doctora
en el programa Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales
PRESENTA

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

DIRECTOR DE TESIS: GUNTHER DIETZ

Granada, mayo de 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Laura Selene Mateos Cortés
D.L.: GR 3534-2010
ISBN: 978-84-693-5238-0

AGRADECIMIENTOS

“Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro” (Gadamer, 2004: 207).

En este espacio quisiera agradecer a aquellos que hicieron posible la realización de este trabajo, pero que sobre todo tuvieron una confianza en mi capacidad de investigadora.

Agradezco en primera instancia a la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana, que con su patrocinio del proyecto “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana” (*InterSaberes*), coordinado por Gunther Dietz, me ha brindado la oportunidad de realizar los trabajos de campo en los respectivos contextos institucionales y regionales aquí analizados. De igual forma, a la Universidad Veracruzana Intercultural, al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, la Dirección de Educación Normal y la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Veracruz por brindarme las condiciones favorables para el desarrollo de este anhelo académico.

A los maestros de educación normal del estado de Veracruz y Oaxaca, a los integrantes del SEMV (Seminario de Educación Multicultural en Veracruz) y del entonces SAPIENS (Seminario de Análisis de los Procesos Interculturales en la Educación Normal y Superior), pero en particular a los maestros de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas y a los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP’s), con un cariño especial a Pedro y Eustacio. Con admiración y respeto.

A mis colegas de quienes siempre recibí palabras de aliento para poder seguir en la construcción de este proyecto y con quienes al final terminamos uniéndonos en lazos de amistad: Guadalupe Mendoza Zuany, María García-Cano y Yolanda Jiménez.

A mis compañeras del mismo camino: Adriana Pensado y Aracelis Melecio, ambas me han enseñado que a pesar de tener momentos difíciles es posible resurgir de las cenizas como el “Ave Fénix”. Con mucho cariño y admiración, chicas, ¡es posible terminar una tesis!

A mis amigas: Marianela Chávez, Celestina Tiburcio, Verónica Ortiz y muy en especial a Argelia Ramírez, quien ha compartido conmigo todo tipo de momentos, amiga “todoterreno”. Gracias a las cuatro por su apoyo, ayuda y consuelo.

A mis padres: Silvia Cortés y Jesús Mateos, con cuyo apoyo, consejo, confianza y amor he llegado a realizar una más de mis metas.

A mis hermanos: Nora y Jesús, a quienes - aunque pocas veces se lo expresé - amo profundamente.

En cierta forma agradezco también a aquellos que por sus hechos u omisiones han contribuido a que culmine la tesis. En verdad gracias.

A mi asesor, Gunther Dietz, que con su guía y apoyo incondicional ha hecho posible mi trabajo, por sus numerosas asesorías y experiencia transmitida. Mil gracias, ante todo por la oportunidad de conocerte y trabajar a tu lado.

Y finalmente a ti, que me has regalado tu apoyo incondicional y me has acompañado en mis momentos de desesperación, cuando la angustia parecía vencerme. Por ser mi cómplice, confidente, por borrar de mi mente las complicaciones y darme la fuerza necesaria cuando más la necesitaba, “gracias, Gunchi, ich liebe dich”.

ÍNDICE

Lista de abreviaciones	4
1. Introducción	7
2. El discurso intercultural como fenómeno transnacional y multi-actoral	17
2.1 Antecedentes y orígenes del discurso intercultural	18
2.2 Las estructuras “gramaticales” de las políticas de identidad	23
2.3 Modelos de pluralismo en el ámbito educativo	27
2.4 Diálogos interculturales como diálogos entre saberes y actores	30
2.5 La migración discursiva transnacional de la “educación intercultural”	37
3. Discursos migrantes: ruta metodológica	44
3.1 Antecedentes del estudio	44
3.2 Posicionamiento metodológico	48
3.3 Muestreo y proceso de investigación	51
3.4 Construcción de datos	55
3.5 Análisis de datos	59
4. El discurso intercultural en la educación pública veracruzana: entre normalismo e indigenismo	65
4.1 La sintáctica institucional del sistema educativo mexicano y veracruzano	65
4.1.1 Nacionalismo e indigenismo en México	65
4.1.2 Escuela y estado-nación	67
4.1.3 Estructura del sistema educativo: la Secretaría de Educación	69
4.1.4 Estructura del sistema educativo: el sindicato magisterial	71
4.1.5 El normalismo y la formación de maestros	73
4.1.6 El maestro como mediador cultural	77
4.1.7 Un nuevo mediador cultural: el Asesor Técnico Pedagógico	80
4.2 El punto de partida: la divergencia cultural inicial	82
4.2.1 Aspectos biográficos	83
4.2.2 Experiencias profesionales	83

4.2.3	Vínculos institucionales	83
4.2.4	Itinerarios formativos	85
4.2.5	Procesos de obtención del cargo	86
4.2.6	Tareas y/o funciones que realiza cada actor	88
4.2.7	Actividades formativas que reciben para realizar sus funciones	92
4.2.8	Deficiencias o limitantes que tienen para realizar sus funciones	94
4.3	El modelo cultural interno	97
4.3.1	Fuentes del discurso intercultural	98
4.3.2	Antecedentes del discurso intercultural	107
4.4	Las pantallas lingüísticas	114
4.4.1	Pantallas lingüísticas institucionales	114
4.4.2	Pantallas lingüísticas actorales	123
5.	El discurso intercultural en la academia veracruzana: ¿hacia una transversalización de la diversidad?	134
5.1	La sintáctica institucional de la educación superior veracruzana	134
5.1.1	El contexto de la Universidad Veracruzana	134
5.1.2	El Instituto de Investigaciones en Educación	137
5.1.3	El Seminario de Educación Multicultural en Veracruz	137
5.2	El punto de partida: la divergencia cultural inicial	142
5.2.1	Aspectos biográficos	142
5.2.2	Experiencias profesionales anteriores a su cargo	143
5.2.3	Vínculos institucionales	143
5.2.4	Itinerarios formativos	144
5.2.5	Cursos y talleres que imparten	145
5.2.6	Tareas y funciones que realizan	147
5.3	El modelo cultural interno	147
5.3.1	Fuentes del discurso intercultural	148
5.3.2	Antecedentes del discurso intercultural	154
5.4	Las pantallas lingüísticas	157
5.4.1	Pantallas lingüísticas institucionales	157
5.4.2	Pantallas lingüísticas actorales	161

6.	El discurso intercultural en la regionalización universitaria: entre innovación pedagógica y empoderamiento étnico	168
6.1	La sintáctica institucional de las universidades interculturales	168
6.1.1	El fenómeno de las universidades interculturales en México	168
6.1.2	Establecimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural	171
6.1.3	El contexto de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas	177
6.2	El punto de partida: divergencia cultural inicial	183
6.2.1	Aspectos lingüísticos	183
6.2.2	Experiencias profesionales	184
6.2.3	Vínculos institucionales	186
6.2.4	Itinerarios formativos	187
6.2.5	Cursos que imparten	188
6.2.6	Tareas y funciones que realizan	189
6.3	El modelo cultural interno	190
6.3.1	Fuentes del discurso intercultural	191
6.3.2	Antecedentes del discurso intercultural	196
6.4	Las pantallas lingüísticas	199
6.4.1	Pantallas lingüísticas institucionales	199
6.4.2	Pantallas lingüísticas actorales	202
7.	Intermediarios y campos de transferencia: resultados y conclusiones	214
	Anexos	228
	Anexo 1 Guías de entrevistas	228
	Anexo 2 Lista de entrevistas	243
	Anexo 3 Diagrama de la Secretaría de Educación de Veracruz	246
	Anexo 4 Entidades Académicas de la Universidad Veracruzana	248
	Anexo 5 Organigrama General de la Universidad Veracruzana	250
	Anexo 6 Carteles de las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural	252
	Anexo 7 Instalaciones de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas	260
	Referencias bibliográficas	266

LISTA DE ABREVIACIONES

ATP	Asesor Técnico Pedagógico
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CGEIyB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CONAFORT	Comisión Nacional Forestal
COMUDERS	Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable
CREFAL	Centros Regionales de Educación Fundamental para América Latina
DEI	Dirección de Educación Indígena
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGEIB	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe
DUVI	Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FNTE	Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza
GTZ	<i>Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit</i> (Cooperación Técnica Alemana)
IIE	Instituto de Investigaciones en Educación
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INDESOL	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
IVEA	Instituto Veracruzano de Educación para Adultos
LdEI	Laboratorio de Estudios Interculturales
LGID	Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo
MEB	Maestría en Educación Básica
MEIF	Modelo Educativo Integral Flexible
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONG's	Organizaciones No Gubernamentales
PATP	Programa Asesor Técnico Pedagógico
PEMEX	Petróleos Mexicanos

PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROEIB	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Países Andinos
PRONABES	Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SAPIENS	Seminario de Análisis de los Procesos Interculturales en la Educación Normal y Superior
SEB	Secretaría de Educación Básica
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEMARNAT	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEMV	Seminario de Educación Multicultural en Veracruz
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SIGOLFO	Sistema de Investigación del Golfo de México
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UIA	Universidad Iberoamericana
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIG	Universidad Intercultural de Guerrero
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UMA	Unidades de Manejo para la Conservación y Aprovechamiento Sustentable de la Vida Silvestre
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas

UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

1. INTRODUCCIÓN

“Antes éramos marxistas, después, con Morin, éramos complejos, ahora somos interculturales” (E-Aimé, 2007)¹

A través del tiempo podemos ver cómo algunos conceptos, ideologías y/o teorías van incorporándose a nuestra vida cotidiana perdiendo así su carácter innovador. Sin embargo, se crean nuevos con la idea de explicar mejor nuestra cambiante realidad. Otros, con el paso de los años adoptan tal carácter, como lo es el objeto de nuestra investigación: el discurso intercultural. Si bien el término “intercultural” o “interculturalidad” no es nuevo, sí lo es como propuesta ideológica que hay detrás de él. La generación de ésta responde a lógicas económicas, políticas y socioculturales. De la misma forma, la existencia de innumerables y nuevos significados de la interculturalidad se genera a raíz del contexto, la cultura, la clase social y la tradición de conocimiento desde la que se enuncia. Un ejemplo de lo anterior es la forma en que se significa el discurso intercultural en Europa y América Latina. La figura del “inmigrante”, en el primero caso, y la del “indígena”, en el segundo, juegan un papel central. Ambos son vistos como un “problema” dentro de las sociedades, y para que dejen de serlo éstas desarrollan numerosas políticas nominalmente interculturales en diferentes ámbitos, sobresaliendo el educativo.

En el caso de Europa, el uso de la noción de interculturalidad inicia en 1970 (López, 2009: 30) y se vincula a actividades de escolarización de niños migrantes. Otros autores marcan la década de los años sesenta como el inicio de la educación intercultural, debido a que “el Consejo de Europa aprueba la primera recomendación que relaciona a la inmigración con propuestas educativas interculturales [...]. En la década de los ochentas estos programas dejaron de ser exclusivamente para inmigrantes generando así 'la educación intercultural para todos'” (Ytarte, 2002: 209-210). Independientemente del cambio de orientación de la propuesta, persistían programas enfocados de manera concreta a los hijos de migrantes.

En países como Francia, el término aparece por primera vez en 1975, pero aquí en relación a acciones sociales y educativas (Abdallah-Preteille, 2001: 33-35). Con el paso de los años lo intercultural se vincula al aprendizaje del francés como L2 y a la inmigración; lo anterior se debe a una iniciativa realizada en 1986 por Porcher. Por otro lado, desde los años setenta en Suiza el cantón de Ginebra se preocupa por las prácticas e investigaciones interculturales. Al igual que en el caso francés, en sus inicios la interculturalidad aquí

¹ En lo siguiente, a lo largo de este trabajo las abreviaciones “E-nombre-año” identificará citas provenientes de las entrevistas etnográficas (cfr. capítulo 3.4 y anexo 2).

estaba relacionada con aspectos pedagógicos de clases de acogida. En la actualidad, en ese país este discurso se ha desarrollado progresivamente, hasta llegar a las universidades. En éstas existen cátedras relacionadas con el enfoque intercultural en la educación, se crean institutos, comités de investigación y posgrados relacionados con este enfoque (Abdallah-Preteille, 2001: 84-85).

En cambio, en Alemania, a finales de los años setentas, antes de la denominada pedagogía intercultural se genera una “pedagogía de extranjeros”, además de pedagogías ligadas a la internacionalización y a la escuela abierta. Este tipo de propuestas se generó en la posguerra y tenía como objetivo preparar a los niños “para vivir en una sociedad étnica, lingüística y culturalmente diferenciada” (Abdallah-Preteille, 2001: 85-86). Es hasta 1974 cuando Vink realiza la primera publicación académica, titulada “Ausserschulische Fördermassnahmen für ausländische Kinder”, en la que aborda la noción de interculturalidad relacionándola con la educación (López, 2009: 29).

En el caso de América Latina, el origen y manejo del término es relacionado con movimientos indígenas y/o sociales, con proyectos financiados por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) sobre Educación Intercultural Bilingüe en Perú y Ecuador (López, 2009). Existen autores que indican que de manera simultánea en Europa y América Latina se empieza a manejar tal concepto o que este es originado, adoptado y difundido por agencias europeas y organismos financieros internacionales (Muñoz et. al., 2002).

Es probable que, como señala López, organismos como la GTZ, la UNESCO, la UNICEF, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Internacional para el Trabajo (OIT), las agencias europeas de cooperación y el Banco mundial no originan el concepto ni el discurso de la interculturalidad. Sin embargo, juegan un papel predominante en su oficialización, a través de sus actividades y financiamientos otorgados a programas y proyectos educativos. En la reunión organizada por la UNESCO en 1983 sobre “el Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe, América Latina decide de manera consensuada dejar el concepto ‘educación bicultural’ por el de ‘educación intercultural’” (Tubino, 2004: 5). Pero son los trabajos de Esteban Emilio Monsonyi y Omar González Ñáñez en 1970 —sobre todo en su “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro”²—, los que definen el concepto de interculturalidad y lo vinculan al campo

² Monsonyi proponía la creación de “nichos lingüísticos” entre los hablantes de la lengua baré: “La metodología del ‘nicho lingüístico’ se basa en la propia cultura indígena y se sustenta en el trabajo familiar de tradición oral de los ancianos y adultos de la comunidad con los niños, quienes, antes de perder su lengua y cultura, son portadores pasivos de sus valores socioculturales [...]. Para la implementación de

educativo (González Nájuez, 2001; López, 2009). Posteriormente marcan el paso de la educación bilingüe a la intercultural, al considerar que la educación ha de dar cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales.

Cabe aclarar que dentro del continente americano los primeros usos de la noción de interculturalidad no fueron exclusivos del campo educativo. Por ejemplo, en los años cuarenta en Estados Unidos la noción de la interculturalidad fue vinculada por primera vez al campo de la comunicación intercultural; lo anterior se muestra en los trabajos realizados por uno de sus considerados precursores, Edward T. Hall. En ese entonces, este campo de estudios tenía como objetivo analizar la forma en que interactúan las personas de diferentes culturas en un proceso de comunicación.

Los mismos trabajos de Hall marcan el inicio de los estudios interculturales, al publicar su libro “The Silent Way” en 1959 (Rodrigo Alsina, 1999). Ambos campos de estudio, la comunicación intercultural y los estudios interculturales, están ligados a un proceso histórico, la Segunda Guerra Mundial y la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 (Vilá Baños, 2005: 101-103). La masiva inmigración de europeos, africanos, asiáticos, hispanos y latinos que trajo consigo la guerra, hizo que la sociedad estadounidense se preocupara por consolidar su identidad nacional promoviendo así la asimilación de estos grupos. A finales de los años setenta surgen en Estados Unidos la educación bilingüe y la educación multicultural, transitando a lo que posteriormente se denominaría la “acción afirmativa”. En el país se aprueban entre 1968 y 1988 distintas leyes bilingües a nivel federal y estatal, las cuales tenían por objetivo introducir el inglés a través de la lengua materna, promoviendo así el bilingüismo. Junto con las reivindicaciones de los nacientes movimientos “multiculturalistas” se va conformando con ello el ámbito de las políticas de identidad, de la discriminación positiva y de las acciones afirmativas institucionalizadas (Dietz, 2009).

En 1975, en Perú el concepto de interculturalidad aparece promovido por la teología de la liberación, con los proyectos desarrollados con los quechuas del Río Napo, ubicados en la frontera peruana-ecuatoriana: “La ausencia de un movimiento indígena hizo que la noción fuese tomada y desarrollada por profesionales [...] lingüistas y antropólogos, que trabajaban con poblaciones indígenas [...]. El concepto estuvo estrechamente relacionado

los 'nichos lingüísticos' es necesario una base familiar importante, ya que esta es la única forma de transmitir la lengua y la cultura indígena a las generaciones sucesivas, es decir, a través de la familia, los abuelos, las personas de mayor edad con capacidad de hablar la lengua indígena, etc.” (Secretaría Pro Tempore Venezuela, 1998:40).

al de bilingüismo, y en su inicio restringido a la población indígena” (López, 2009:11). La noción de interculturalidad también aterriza en Brasil, pero “en un marco de educación popular indígena para la formación de maestros indígenas comunitarios, con limitada escolaridad formal, basada en [...] Paulo Freire” (López, 2009: 13). En dicho contexto la interculturalidad nace impulsada por movimientos indígenas encaminados a la “lucha por la tierra y el territorio”, pero también por el apoyo de organizaciones no gubernamentales que demandaban una reconstrucción de sus identidades (López, 2009:13-14).

En 1990, en Guatemala el discurso intercultural aparece vinculado al campo educativo, a través de ONG’s y agencias de cooperación internacional para trabajar la educación formal de niños indígenas. Una dependencia del estado, el Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular (SIMAC), es la que por primera vez utiliza el término. Sin embargo, es hasta los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996 que el término adquiere relevancia. A través de una reforma educativa realizada en 1996, por la Comisión Paritaria, se incorpora el concepto al campo político y educativo. En dicho contexto la interculturalidad fue entendida como un “espacio de diálogo y de intercambio cultural [...], necesaria para la población indígena” (López, 2009:14).

En el caso de Colombia el manejo del concepto se inicia con los trabajos realizados por organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), pero es hasta 1984 y 1986 que el término se logra introducir al terreno educativo vinculándose al de “etnodesarrollo”. En la legislación de este país, la interculturalidad es incorporada hasta 1991 (López, 2009: 16-19). En el periodo de 1979 – 1985, en Ecuador la noción de interculturalidad hace su aparición a través de un proyecto de alfabetización impulsado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). En este país, la noción de interculturalidad también fue impulsada por movimientos indígenas, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Ministerio de Educación (López, 2009: 19-20).

Entre 1982 y 1983 la interculturalidad empieza a ser utilizada en Bolivia, junto con la educación popular. Son las organizaciones sociales y los movimientos indígenas los que a través de sus demandas fomentan el uso del término hasta introducirlo en el sistema educativo y el propio estado. Luis Enrique López señala tres elementos que intervienen en la adopción y propagación de la interculturalidad en Bolivia: “el Manifiesto de Tiahuanacu de 1973[...], el involucramiento y búsqueda de propuestas de EIB [*Educación Intercultural Bilingüe*] desde la sociedad civil y las organizaciones [...] no sólo indígenas,

sino también magisteriales, campesinas, mineras y populares [...], producto de la apertura democrática de comienzos de los años 1980” (López, 2009: 21-22).

En el caso de México, finalmente, la noción de interculturalidad fue adoptada de manera oficial en el sistema educativo en 1996 (Schmelkes, 2006b; López, 2009). Sin embargo, existen trabajos previos que ya aplicaban la noción tanto en el campo de la salud como de la antropología aplicada. En el ámbito de la salud son el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Salud los que a través de distintos programas se apropiaron tempranamente de un enfoque intercultural: “En 1940, a partir del I Congreso Indigenista Interamericano, al reconocerse de manera oficial el surgimiento de la antropología médica se inician [*en México*] grandes acciones del enfoque intercultural en salud” (Lerín Piñón, 2004: 119). En 1954, el campo de la salud se veía influenciado por los trabajos de Aguirre Beltrán, especialmente por su libro titulado “Programas de salud en la situación intercultural”. Este autor entendía la salud intercultural como “la complementariedad entre dos sistemas de salud (institucional y tradicional), que tiene como objeto común hacerle frente a la enfermedad y mejorar la salud en zonas indígenas de refugio” (Lerín Piñón, 2004: 117). El pensamiento indigenista de Aguirre Beltrán y su noción del “proceso de aculturación dirigida” estaban influidos por antropólogos norteamericanos relacionados con la antropología aplicada a situaciones interculturales, como en el caso de Robert Redfield y George Foster³. Este último desarrolló con su concepto de “cultura de conquista” (Foster, 1962) una propuesta de investigación que podemos entender como intercultural *avant la lettre* y que se refiere a los contextos latinoamericanos de relaciones intergrupales asimétricas:

“La cultura de conquista – o una cultura de contacto – puede, quizá, considerarse mejor como la totalidad de influencias donadoras, cualquiera que sea su origen, que se ejercen sobre una cultura receptora, canal por el cual las normas dominantes, los valores y las actitudes del grupo más fuerte se transmiten al más débil. Una cultura de conquista es el resultado de procesos que tamizan a la cultura más dinámica que se expande, separando y descartando un alto porcentaje de todos los elementos, complejos y configuraciones que en ella se encuentran y determinando nuevos contextos y combinaciones para su exportación” (Foster, 1962:36).

³ Daniel Mato, durante una conferencia dictada en septiembre del 2009, menciona que es George Foster quien introduce, en 1952, el uso del término “interculturalidad” en el contexto latinoamericano.

Por otro lado, la noción de lo “intercultural” aparece con un sentido más aplicado en el mismo INI, dirigido en aquel entonces por el propio Aguirre Beltrán, al definir el modelo de “regiones interculturales” y/o “regiones de refugio”⁴:

“Constituye una región de refugio el espacio físico y moral que tiene como característica una ecología en gran medida hostil, en la interactúan poblaciones segmentadas cuyas lenguas, tecnología, economía estructura social, gobierno e ideología son distintos y asimétricos desde el momento en que los ladinos [= los mestizos] someten a los indios a explotación colonial. En esa región una ciudad primada, chef lieu o centro rector, rige las comunidades satélites del hinterland; la ciudad ladina y las comunidades indias configuran un sistema de relaciones, inextricablemente unido, que incluye una dualidad de pueblos y culturas” (Aguirre Beltrán, 1984: 9).

En estas regiones conviven y/o interactúan grupos humanos distintos, específicamente indígenas y mestizos (o ladinos); estos espacios se convirtieron en punto de partida para la promoción de una política indigenista (Dietz, 1995). La interculturalidad en esa época se desarrollaba exclusivamente en el momento en que entraban en contacto mestizos e indios.

A partir de los casos expuestos vemos que el término ha adquirido, con el paso del tiempo, un carácter innovador: “Bajo este marco general, en diversos lugares de América la categoría de interculturalidad se ha definido, adoptado y reconfigurado en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa que vive el continente” (López, 2009: 28). El marco contextual esbozado hasta aquí también muestra la continua “exportación” e “importación” de significados que respecto al término realizan no sólo las organizaciones, sino los que participamos de manera directa en la construcción de este discurso. Diversas instituciones, organizaciones, “colegios invisibles” (Dogan & Pahre, 1999), agencias multilaterales, “redes intelectuales transnacionales” (Charle / Schriewer / Wagner, 2006), sistemas educativos oficiales, iniciativas indígenas o de los estados le han otorgado al concepto una mayor presencia en el ámbito político, cultural, económico, educativo y legal.

La investigación que se presenta a continuación analiza a nivel “micro” la forma en que ha sido adoptada y difundida la noción de interculturalidad. El trabajo se desarrolla desde una perspectiva antropológica y recurriendo a una metodología etnográfica. El partir desde una

⁴ El concepto es originalmente expuesto por Aguirre Beltrán en sus obras “Formas de gobierno indígena” (1953; cfr. Aguirre Beltrán, 1991a), “Regiones de refugio” (1967; cfr. Aguirre Beltrán, 1991b) y “Teoría y práctica de la educación indígena” (1973; cfr. Aguirre Beltrán, 1992).

mirada antropológica nos permite distinguir los elementos socio-culturales que los sujetos toman en cuenta para interpretar y definir dicho concepto. De la misma forma, a través de la etnografía logramos analizar de forma comparativa y transversal los estudios de caso investigados obteniendo así una comprensión “detallada” de los contextos desde los cuales se producen y reproducen los significados de la interculturalidad. La investigación está centrada en las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es el significado que adquiere en diferentes contextos educativos la interculturalidad?
- 2) ¿Cómo es caracterizada, definida y/o resignificada por actores académicos y educativos?
- 3) ¿Qué sucede con el discurso de la interculturalidad cuando éste “migra” de un contexto institucional y/o regional a otro?

El estudio no busca agotar las respuestas a estas interrogantes, sino que se trata más bien de obtener una “traducción” o “interpretación cultural” (Díaz de Rada, 1996) de las mismas a través de los casos analizados. El objetivo central del presente estudio consiste tanto en conocer las diferentes formas en que es definida y/o concebida la interculturalidad en actores académicos y educativos, como en analizar los elementos que intervienen en la construcción de dichas definiciones. La investigación parte del supuesto de que las nociones de la interculturalidad no se producen de la nada, sino que más bien responden a procesos que forman a los sujetos y los contextos en que éstos se generan. Esta investigación trabaja con actores del estado de Veracruz, México, aunque también incluye actores no veracruzanos en función de su participación en la construcción de significados del término y de la migración del propio discurso intercultural. Como región litoral de “entrada” y “paso”, Veracruz y los veracruzanos siempre han participado activamente en procesos de migración de personas, de objetos y de ideas así como de los correspondientes fenómenos de hibridación cultural (Flores Martos, 2004).

El contenido del presente trabajo está organizado en siete capítulos. Después de la introducción, el segundo capítulo expone mi posicionamiento teórico-conceptual en torno a la multi- e interculturalidad, repasa brevemente sus vínculos con el multiculturalismo, reconoce el carácter transnacional y multi-actoral del resultante discurso intercultural así como sus subyacentes estructuras “gramaticales” en relación a la visibilización de la diversidad. Este punto de partida conceptual y programático procura identificar al discurso

intercultural en su calidad de “migratorio”, relacional, negociable y situado en el espacio y en el tiempo.

A partir de este marco teórico, el tercer capítulo explicita y desarrolla los aspectos metodológicos que guían la presente investigación. Explico los aspectos personales y formativos que intervienen en el proceso de construcción y planteamiento del problema. Ubico a la investigación dentro de un enfoque cualitativo-interpretativo, específicamente dentro de la así denominada “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2009), debido a que nos permite contrastar continua y creativamente las visiones “emic” y “etic” (Aguirre Baztán, 1995; Dietz, 1999, 2003) generadas por nuestros sujetos-objeto de estudio. Se establece el diseño metodológico de la investigación, el cual comprende tres momentos: a) el muestreo y el proceso de investigación, en el que se describen los grupos de actores y se narran las dificultades obtenidas en el momento de acceder al trabajo de campo; b) la construcción de los datos, en la que se destacan aquellos aspectos que facilitan la recopilación de datos como el uso de entrevistas etnográficas, la estructuración de las guías de entrevistas y el acopio de documentos generados por los mismos actores, además se establece una reagrupación de los mismos en base a sus “redes de significados” sobre la interculturalidad, que justifica los siguientes tres capítulos empíricos; por último, c) el análisis de los datos, en el cual se describen las herramientas metodológicas que se utilizan para interpretar los datos obtenidos, como el análisis de contenido por técnica de racimo (Bermúdez Chaves, 1986) y el uso de categorías heurísticas tomadas del estudio de la transferencia de conocimiento de redes intelectuales transnacionales (Charle / Schriewer / Wagner, 2006).

El capítulo cuarto es el primero de los tres capítulos que analizan los datos empíricos; está conformado por los discursos de los sujetos que pertenecen al Sistema de Educación Indígena – directivos y Asesores Técnico Pedagógicos –, directivos del entonces Instituto Nacional Indigenista y maestros pertenecientes al Sistema de Educación Normal. El capítulo inicia con una contextualización de la forma en que el nacionalismo e indigenismo mexicanos han plasmado actores educativos y de la relación estrecha establecida desde entonces entre la escuela y el estado-nación. Así mismo, con el objetivo de ilustrar el marco en el que se desenvuelve este grupo de actores, se analizan las dos grandes estructuras del sistema educativo mexicano: la Secretaría de Educación y el sindicato magisterial (SNTE), hasta llegar al sistema de Educación Normal. Se muestran los distintos roles que han tenido, a lo largo de la historia, los maestros de educación normal y cómo se

han generado nuevos actores educativos para impulsar el discurso de la interculturalidad, como en el caso del Asesor Técnico Pedagógico. Posteriormente, en el análisis de los discursos recopilados, se ponen en diálogo las categorías “etic”, surgidas de la propuesta teórica de las redes intelectuales transnacionales –*divergencia cultural, modelo cultural interno y pantallas lingüísticas*–, con las categorías “emic” –generadas de los discursos de los propios actores y de la aplicación del análisis de contenido– para analizar la forma en que estos actores se apropian, significan y/o resignifican la noción de interculturalidad.

De forma muy similar, el capítulo quinto está dedicado a analizar el discurso de los actores que se dedican a la formación e investigación en el ámbito intercultural. Se trata de instructores del entonces Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) y de sus “ideólogos”, personas con autoridad académica e institucional que teorizan en base a la interculturalidad. En un primer momento, este capítulo despliega el marco en el cual se insertan estos actores: la Universidad Veracruzana (UV), el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la misma UV y el propio SEMV. Posteriormente, de forma paralela a lo realizado en el anterior capítulo, se ponen en diálogo las categorías “emic” y “etic” con el objetivo de comprender la forma en que el concepto y el discurso de la interculturalidad son transferidos y significados para el caso de estos actores e intermediarios. A lo largo del capítulo descubro diferencias significativas entre estos actores y los del capítulo anterior, sobre todo en cuanto a la forma de aproximarse a la interculturalidad y a sus respectivas *pantallas lingüísticas* identificadas.

El sexto capítulo está dedicado al discurso emitido por docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y por otros activistas críticos, ambos caracterizados por una amplia experiencia en trabajos comunitarios, pero sobre todo críticos del enfoque intercultural. El capítulo describe brevemente el marco en que han sido creadas las universidades interculturales en México, para después adentrarse en el proyecto UVI y luego realizar nuevamente la respectiva contrastación entre las categorías “emic” y “etic” identificadas en sus actores, con la finalidad de señalar los elementos que permean el discurso intercultural de este grupo en particular. De dichos actores llama la atención la forma en que han construido su *modelo cultural interno*, esto es, las experiencias y creencias que de manera consciente e inconsciente permean su identificación, adscripción o definición de lo intercultural.

Por último, el capítulo séptimo expone y resume los resultados y las conclusiones del estudio, generadas del contraste de los estudios de casos presentados y la perspectiva

teórica-metodológica propuesta. Como se detalla en dichas conclusiones, mi investigación no trata de valorar y/o evaluar las nociones de interculturalidad producidas tanto por los sujetos que integran la investigación como de las instituciones a las que pertenecen. Más bien, mi análisis comparativo de tres grupos de actores académicos y educativos se propone elucidar las formas mediante las que estos actores, involucrados como emisores, intermediarios, receptores, reproductores y/o antagonistas del discurso intercultural, tejen, construyen, “importan”, “exportan” y con ello negocian “redes de significados” de la interculturalidad procedentes de orígenes tanto anglosajones como continental-europeos y latinoamericanos, con el objetivo de innovar, adaptar y mejorar sus prácticas educativas.

2. EL DISCURSO INTERCULTURAL COMO FENÓMENO TRANSNACIONAL Y MULTI-ACTORAL¹

En los últimos años hemos asistido a un espectacular incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas “monoculturales”. Con esta u otras expresiones equivalentes, se han empezado a producir reflexiones e investigaciones de muy distinto tipo por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente de las ciencias sociales. Algunos sostienen que este nuevo ámbito de estudio está estrechamente relacionado con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas en el contexto del así denominado “post-indigenismo” latinoamericano. Otros insisten en que son más bien los nuevos flujos migratorios del Sur hacia el Norte los que han obligado a que se replanteen no pocos aspectos que configuran nuestra vida social y cultural desde ámbitos disciplinares muy diversos: del derecho, la historia, la sociología, la genética, la antropología y la pedagogía.

De una u otra manera, todos ellos contribuyen al debate nacional, internacional y crecientemente transnacional acerca del multiculturalismo y de la interculturalidad (Dietz, 2003, 2009, Beuchot, 2005). Por consiguiente, el resultante “discurso intercultural” no es homogéneo. Se distingue por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas. Como tal, constituye un emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate. Este es, a mi parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI.

Por ello, y atraída por la confluencia creciente de los estudios acerca de las identidades étnicas, de las dinámicas migratorias y de la diversidad cultural, me propongo en este capítulo analizar el discurso intercultural como un fenómeno transnacional que enlaza, fertiliza e hibridiza diferentes tradiciones disciplinarias y nacionales. Partiendo de un breve balance de los antecedentes conceptuales que dan origen al discurso intercultural, en lo siguiente analizaré en primer lugar la estrecha relación que la llamada “educación

¹ Versiones preliminares y extractos abreviados de este capítulo han sido publicados previamente como Mateos Cortés & Dietz (2009a, 2009b) y Dietz & Mateos Cortés (2009).

intercultural” mantiene con sus respectivas políticas de identidad nacional y las estructuraciones identitarias de las instituciones que la promueven. Dado que estas estructuras subyacen a la implementación, adopción y/o adaptación de los diferentes modelos educativos “interculturales”, este trasfondo nacional e institucional resulta de crucial importancia para poder evaluar la “traducibilidad” de los discursos y modelos educativos de un contexto a otro. Posteriormente resumiré algunos modelos descriptivos y prescriptivos, en su mayoría de origen anglosajón y/o europeo, en torno a la interculturalidad, antes de adentrarme en el debate latinoamericano sobre el llamado diálogo intercultural de saberes y conocimientos. Por último, generaré una propuesta conceptual de cómo estudiar el discurso intercultural cuando migra entre diferentes actores académicos y educativos y determinados marcos políticos y qué consecuencias tiene esta “migración discursiva transnacional” en el debate sobre los modelos educativos pretendidamente interculturales.

2.1 Antecedentes y orígenes del discurso intercultural

La diversidad cultural, concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas. En dichos estudios se refleja la confluencia de diversas corrientes académicas que indican transformaciones profundas en el propio quehacer de las ciencias sociales (Dietz, 2003):

- Los “Estudios Étnicos”, surgidos en el ámbito anglosajón, pretenden superar su inicial fase de autoaislamiento como nichos de autoestudio por parte de miembros de la misma minoría (Gilroy, 1992; Gutierrez, 1994).
- Por su parte, bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los “Estudios Culturales” recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural (Honneth, 1997).

- Dentro de las “clásicas” disciplinas de las ciencias sociales y de la educación, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías así como entre migrantes y no-migrantes propicia un acercamiento interdisciplinar a “lo intercultural” (Hart, 1999, Dietz, 2007).
- Nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permitirá acercar los respectivos “objetos” de estudio (Nicklas, 1998).
- Por último, disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales así como la ciencia política descubren “lo intercultural” al internacionalizar su ámbito de estudio (Hofstede, 1984).

De esta forma, los nacientes “Estudios Interculturales” reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas:

“Multiculturalism is best understood as a political project, involving strategies, institutions, discourses, practices, seeking to address multicultural reality” (Grillo, 2007: 987).

El carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinaria. Sin embargo, (aún) no existe un campo académico unificado en torno a los estudios de diversidad e interculturalidad, sino que éste sigue reflejando su estrecha interrelación con las estructuras institucionales y nacionales que en cada caso y contexto le dan origen (Dietz, 2009). Este discurso surge principalmente en Europa, Estados Unidos y Canadá como un intento de explicación de los movimientos migratorios. Sin embargo, no es representativo únicamente de ellos:

“El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen

como ‘países de inmigración’, en gran parte de Norteamérica y Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas [...]. En el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías autóctonas” (Dietz, 2003: 9).

La multiculturalidad da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural².

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de analizar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica: el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico (Dietz, 2003), sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar que tenga en cuenta los marcos institucionales y los factores contextuales en los que se desarrollan los enfoques llamados interculturales:

“Anthropological theory needs to take account of no less than a range of contextual constraints (including socio-economic conditions, state policies and public discourse), historical trajectories, group variables, institutionalized practices and possible paths of individual or collective action and how these mutually frame each other” (Vertovec, 2007: 969).

Abogo por ello por un enfoque antropológico-pedagógico que abarque las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las

² Cfr. Oehmichen Bazán (1999), Aguado Odina (2003, 2004), Giménez Romero (2003), Dietz (2005, 2009) y García-Cano Torrico / Márquez Lepe / Agrela Romero (2008).

sociedades contemporáneas. Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad” características de los actores que conforman estas sociedades y Estados supuestamente “postnacionales” (Habermas, 1998) y sus respectivos sistemas educativos.

Actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994, McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas³.

En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras. En América Latina y concretamente en México, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina Melgarejo, 2007). Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el antiguo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano (Pérez Ruiz, 2009, Antolínez Domínguez, 2010). La gráfica 1 resume estas tres vertientes.

³ Cfr. Gogolin (2002), Verlot (2002), Aguado Odina (2003, 2004), García-Cano Torrico & Márquez Lepe (2006) y García-Cano Torrico / Márquez Lepe / Agrela Romero (2008).

Gráfica 1: Comparación de las vertientes multi-/interculturales norteamericana, europea y latinoamericana⁴

Vertiente norteamericana	Vertiente europea	Vertiente latinoamericana
Contexto Años 70 y 80 Importante precedente en los 60 Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc.	Contexto Cobra mayor fuerza en los años 80. Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias	Contexto Primeros proyectos a mediados de los años 70 Contexto: realidad plurinacional histórica
Antecedentes Años 20: Educación Intercultural Años 50: <i>Intergroup education movement</i> Años 60: Estudios Étnicos y revitalización étnica	Antecedentes Segunda Guerra Mundial Constitución de la C.E.E. Y U.E. Trabajadores migrantes Consejo de Europa: atención a los estados miembros	Antecedentes Educación colonial Educación indígena Aculturación y asimilación lingüística Educación bilingüe
Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y post 68	La impulsan movimientos post 68 que derivan del multiculturalismo	Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70
Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación No ideología de transformación social	Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación No ideología de transformación social	Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional Sí ideología de transformación social
Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas
Individuo des-centrado y des-esencializado	Individuo des-centrado y des-esencializado	Colectivos esencializados
Influencia postmoderna	Influencia postmoderna	Influencia descolonial
Enfoque compensatorio Paradigmas de privación cultural/ diferencia cultural	Enfoque compensatorio Paradigma de privación cultural/ diferencia cultural/lenguaje	Enfoque compensatorio Paradigma de privación cultural/adición étnica/autoconcepto/lenguaje

⁴ Fuente: Antolínez Domínguez (2010), basada en Abdallah-Pretceille (2001), Dietz (2003), Banks (2009), García-Cano & Schimpf-Herken (2009), Nieto (2009) y Pérez Ruiz (2009).

2.2 Las estructuras “gramaticales” de las políticas de identidad

Considerando este emergente parteaguas teórico y programático, se hace indispensable “desmenuzar” de forma crítica los discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad así como a la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación pretendidamente intercultural. Dada la actualidad política y pedagógica del multiculturalismo, existe un sinfín de publicaciones, desde tratados teórico-filosóficos, antologías de autores sobre todo anglosajones hasta propuestas empíricas concretas⁵. Aparte de presentar la teoría y práctica de la interculturalidad en los diferentes sistemas educativos o políticos⁶, abogo aquí por un análisis conceptual de dicha “interculturalización” de forma tanto diacrónica como sincrónica.

El tratamiento diferencial - sea éste asimilador, integrador, segregador etc. - proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad (Dietz, 2009). Esta estrecha interrelación entre la concepción de “lo propio” y de “lo ajeno” no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker, 1996). También las nuevas pedagogías del multiculturalismo - en sus vertientes tanto ortodoxas como heterodoxas - han de ser analizadas no como simples “respuestas” a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.

Es por ello que el origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz, 2007). Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes elites intelectuales de las minorías

⁵ Cfr. la exhaustiva revisión bibliográfica en Dietz (2003, 2009).

⁶ Para los sistemas educativos, cfr. Glenn & deJong (1996), García Castaño & Granados Martínez, (1999), Dietz (2003) y García Castaño, Rubio Gómez & Soto Páez (2007), y para los sistemas políticos cfr. Todd (1996), Favell (1998) y Gil Araújo (2006).

étnicas, culturales, de género o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. El paso estratégico por la academia y la escuela, por un lado, debilita el rigor contrahegemónico de sus reivindicaciones, mientras que, por otro lado, refuerza su impacto institucional y amplía su margen de maniobra profesional.

Desde los inicios de este proceso de institucionalización programática, los movimientos multiculturalistas van generando su propia teorización académica (Dietz, 2003, 2009). Sobre todo para el contexto anglosajón, la relación dialéctica y crecientemente contradictoria entre la praxis del multiculturalismo y su auto-análisis conceptual ha sido ilustrada por dos campos interdisciplinarios arriba mencionados: por un lado, la evolución de los denominados estudios étnicos, i.e. el auto-estudio con fines de “empoderamiento” practicado por las propias minorías étnico-culturales, y, por otro lado, el surgimiento de los estudios culturales, entendidos como una heterodoxa “culturalización” crítica de los discursos académicos imperantes en el conjunto de las ciencias sociales y humanidades occidentales. Es a partir de esta propuesta de ruptura académica y política así como de su afán de superar las añejas fronteras no sólo civilizatorias, sino asimismo disciplinarias cuando el multiculturalismo se arraiga definitivamente en el seno de la pedagogía. Institucionalizado y academizado a lo largo de este proceso, el discurso inicialmente reivindicativo reaparece en los años ochenta y noventa como una novedosa aportación a la gestión de la diversidad educativa. Los supuestos “problemas escolares” de determinados colectivos minoritarios ahora son re-interpretados como expresiones de diversidad cultural y/o étnica. La interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, lo cual nos remite a la necesidad de retomar y reformular lo que desde la antropología entendemos por cultura y por identidad.

Por consiguiente, como punto de partida teórico propongo profundizar en lo que Dietz (2009) denomina una “antropología de la interculturalidad” - un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa (Dietz, 2003, Mateos Cortés, 2007). Para ello, se sostiene que sólo a partir de una definición contrastiva y mutuamente enlazada de cultura y etnicidad será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos inter-culturales e intra-culturales. Gracias a la distinción sincrónica entre cultura e identidad

(Giménez Montiel, 2005, Giménez Romero, 2009), entre praxis habitualizada y discurso identitario (Bourdieu, 1991, Jiménez Naranjo 2009b), así como a su de-construcción diacrónica como producto culturalmente híbrido de procesos continuos y concatenados de etnogénesis y rutinización intracultural, se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas (González Apodaca, 2008, Dietz, 2009).

Ambos discursos constituyen políticas de identidad que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y substancialización (Alonso, 1994, Smith, 1997, Dietz, 2009) para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre “ellos” y “nosotros”. Como conclusión de un análisis más extenso de tipo comparativo, acerca de las similitudes entre los desafíos supra-nacionales, sub-nacionales y trans-nacionales a los que actualmente se enfrenta el Estado-nación de cuño europeo, sostengo con Dietz (2009) que estas coincidencias estructurales no sólo son compartidas por el nacionalismo nacionalizante del Estado y las etnicidades contestatarias formuladas “desde abajo”.

La muy frecuente distinción política y académica entre fenómenos de etnogénesis aborígen, por un lado - que da lugar a movimientos étnico-regionalistas o nacionalistas -, y fenómenos de etnogénesis migrante, por otro lado — la constitución de diásporas y comunidades transnacionales —, reproduce nuevamente la sesgada distinción entre “nosotros” y “los otros”, haciendo así caso omiso de las evidentes similitudes que comparten ambos tipos de etnogénesis: se trata de movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del tiempo y de la sustancia de su respectiva “comunidad imaginada” (Anderson, 1988) y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad (Medina Melgarejo, 2007). En suma, se trata de fenómenos que Bartolomé (2006) clasifica como “conciencia étnica”, definida por él como “la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida” (Bartolomé, 2006: 71).

En cada contexto nacional y regional específico, por tanto, la mencionada “antropología de la interculturalidad” tiene por objetivo analizar estas pautas subyacentes que estructuran en cada caso la percepción de y la interacción entre “lo propio” y “lo ajeno”. Estas pautas que

subyacen a la interacción observable en contextos de diversidad responden a una “gramática de la identidad/alteridad” (Gingrich, 2004): tanto las lógicas binarias de lo propio vs. lo ajeno como su concatenación en estructuras segmentarias de identificación, por ejemplo sub-nacional, nacional y supra-nacional, generan *path dependencies*, sendas preestablecidas de percepción e interacción con la alteridad, que por su carácter subyacente sólo pueden ser elucidadas mediante una mirada comparativa (Yengoyan, 2006). Como estas estructuras siempre se insertan e imponen en contextos de asimetrías de “poderes de definición” (Dietz 1999), jamás se trata de procesos armónicos. La imposición de una determinada gramática de identidad/alteridad, como la del “mestizo nacional” frente al “indígena subalterno” en el México postcolonial, desencadena procesos contrahegemónicos de identificación étnica, que acuden a *hidden transcripts*, a guiones igualmente subyacentes de resistencia contra identificaciones e institucionalizaciones impuestas (Scott, 1992). La concatenación de estas heterogéneas y conflictivas estructuras de identificación mutua conforman lo que Dietz (2009) ha acuñado como “gramática de la diversidad”: regímenes escasamente explicitados de identidad/alteridad que dominan y por tanto “gobiernan” la interacción entre grupos asimétricamente enlazados y que por tanto han de ser explicitados por una antropología de la interculturalidad.

El ámbito institucional de la educación se presta particularmente para este tipo de análisis, dado que las instituciones educativas son producto de sus respectivos estados-naciones y como tales reflejan el particular “tratamiento a la diversidad” y sus límites hegemónicos (Howard, 2006, Huisman / Meek / Wood, 2007). Como detalla Thelen (2004), son estos marcos institucionales los que mejor ilustran la relación agencia vs. estructura. En este sentido, el trabajo comparativo realizado por Schiffauer et al. (2004), en el que se contrastan las diferentes relaciones existentes entre las culturas escolares y los estados-naciones en Países Bajos, Reino Unido, Alemania y Francia, logra analizar e identificar los procesos de diferenciación étnica, de tratamiento del “otro”, la inclusión / exclusión de la diversidad cultural y religiosa en cada caso. Los autores identifican en cada caso la “cultura civil” imperante como nexo indispensable que enlaza y cohesiona estas dimensiones:

“Civil culture combines three elements: competence in relation to the workings of a country’s civil society; competence with regard to its nationally specific conventions of civic culture and norms of civility; and some familiarity,

conformist or hopefully critical, with its dominant national self-representation”
(Baumann, 2004: 4).

2.3 Modelos de pluralismo en el ámbito educativo

Indagando en dichas “gramáticas de la diversidad”, entendidas éstas siempre de forma contextual y relacional, se evidencia la arriba mencionada homología estructural entre el nacionalismo hegemónico, por una parte, y el multiculturalismo originalmente contestatario, por otra parte. Ambos constituyen respuestas institucionales específicas al desafío del pluralismo, de la diversidad y heterogeneidad etno-cultural. Esta homología y similitud estructural entre ambas tradiciones político-ideológicas hace posible que el discurso acerca de la “educación intercultural”, una vez que haya sido institucionalizado y academizado, no sólo “migre” del ámbito de las reivindicaciones sociales al de la teorización académica y de la “intervención” pedagógica. A la vez, la interculturalidad programática se vuelve “exportable” a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales (Mateos Cortés, 2009).

Para comprender un discurso, se han de analizar las condiciones y funciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados. Por ello, para hablar de la interculturalidad se requiere de un trabajo reflexivo y crítico debido a que es un término que se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt, 2004, Beuchot, 2005). El término es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico a llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (Cavalcanti-Schiel, 2007: s.p.). Dependiendo del contexto y de los intereses institucionales de cada uno de los actores involucrados, el abanico de lo que se define como intercultural parece escasamente delimitado: “Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos— se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas” (Coronado Malagón, 2006: 215).

Reflejando esta contextualización intrínseca del discurso intercultural, emprendo un proceso de análisis que permita recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como

confluencias que se tienen de la interculturalidad. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas, tanto prescriptivas como descriptivas del discurso intercultural - el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una gramática discursiva de éste. Para elucidar cómo determinados actores se apropian del discurso intercultural y lo “importan” y aplican a su respectivo contexto académico, político y/o pedagógico, en primer lugar recorro a dos distinciones conceptuales, propuestas por Giménez Romero (2003) y retomadas en Mateos Cortés & Dietz (2009a, 2009b) así como en Dietz & Mateos Cortés (2009). Es preciso, en primer lugar, distinguir entre “el plano fáctico o de los hechos” y “el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Como analiza Grillo para el caso del multiculturalismo británico, las ansias normativas sesgan la realidad empírica:

“[...] speaking and writing about multiculturalism (including academic writing in philosophical and normative vein), is often based on an imagined (strong) multiculturalism rather than its reality. This is partly because ‘actually existing multiculturalism’ is poorly documented, though there is also ignorance about what is happening on the ground” (Grillo, 2007: 993).

Gráfica 2: Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad⁷

Plano fáctico o de los hechos = lo que es	<i>Multiculturalidad</i> Diversidad cultural, lingüística, religiosa	<i>Interculturalidad</i> Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser	<i>Multiculturalismo</i> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	<i>Interculturalismo</i> Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

⁷ Tomado de Giménez Romero (2003).

De la misma forma cabe distinguir, en segundo lugar, entre modelos de gestión de la diversidad que se basan en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad. La gráfica 2 ilustra la concatenación de ambos ejes de distinciones conceptuales.

En los años noventa, los discursos inter- y/o multiculturales comienzan a migrar no sólo entre sus contextos de origen anglosajones (y de orientación “multiculturalista”; cfr. Modood, 2007, Dietz, 2009) y continental-europeos (de tendencia “interculturalista”, cfr. Abdallah-Pretceille, 2001, Aguado Odina, 2003), sino también entre éstos y los nuevos contextos de “importación discursiva” - en el caso de la América Latina post-indigenista (López & Küper, 2000, Antolínez Domínguez, 2010) tanto como en el caso de la Europa meridional, que repentinamente se ve desafiada por las nuevas migraciones de origen extra-europeo y extra-comunitario (García Castaño & Granados Martínez, 1999).

Así, el emergente campo de los Estudios Interculturales se va constituyendo desde sus inicios de forma transnacional. Al oscilar continuamente entre nociones multi- e interculturales así como entre usos descriptivos y prescriptivos, a menudo se acaba confundiendo lo que desde un punto de vista meta-empírico, analítico se quiere entender por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores llaman “intercultural”. Se trata de un cruce e intercambio de significados en el cual los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión. “Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo acaban siendo diferentes, sino contradictorios y antagónicos” (Coronado Malagón, 2006: 215).

A ello se añade la especificidad del contexto societal desde el cual se “problematiza” las minorías a atender: como ya mencionaba en el capítulo 1, mientras en algunos casos se trabaja desde una tradición de educación intercultural que tiene como marco discursivo el post- o neo-indigenismo y con ello el sujeto indígena (Schmelkes, 2003), en otros las minorías-prototipo que sirven de referencia para las políticas educativas diversificadas son de origen migrante, sea reciente, como en el caso de los inmigrantes contemporáneos (Franzé Mudano & Mijares Molina, 1999), sea ancestral, como en el caso del colectivo gitano (San Román, 1997).

2.4 Diálogos interculturales como diálogos entre saberes y actores

En el contexto latinoamericano, en los últimos años el discurso intercultural ha sido apropiado por diversos actores académicos y políticos, a menudo cercanos a los movimientos indígenas (López, 2010). A pesar de los grandes cambios programáticos que el indigenismo continental ha tomado en estas últimas décadas, el sesgo hacia “lo indígena” permanece y reaparece en el seno del discurso intercultural. Sin embargo, hay dos innovaciones importantes en relación a épocas anteriores, aún marcadas por la unidireccionalidad de los “procesos de aculturación” y de “integración nacional”: por un lado, se constata un “giro postcolonial y/o descolonial” y, por otra parte, aparece la metáfora del “diálogo” como una característica central de la interculturalidad latinoamericana.

En primer lugar, no sólo en México y América Latina, sino también en otros contextos “no occidentales”, lo intercultural se discute, resignifica y apropia bajo una mirada postcolonial. El postcolonialismo aporta no sólo una crítica al esencialismo dicotómico y simplificante de las conceptualizaciones multi- o interculturales de origen occidental (Dietz, 2009), sino que, a la vez, recupera la mirada histórica, de larga duración, hacia las relaciones entre colonizadores y colonizados tanto en las periferias formalmente descolonizadas como en las metrópolis europeas. Como señalan Mignolo (2000) y Santos (2009), el término “pos(t)colonial” es inherentemente ambiguo, dado que puede hacer alusión tanto a la superación como a la persistencia de estructuras y “gramáticas” coloniales. Pero cada vez para más autores, la “postcolonial” (Comaroff & Comaroff, 2006) ya no se refiere a una época ni a una región específica; más bien, se trata de una condición generalizable de aquellos países que obtuvieron su independencia en los últimos dos siglos, pero que afecta de la misma forma a sus antiguas metrópolis, con las cuales siguen “enredadas” mediante estrechos vínculos de origen colonial.

Si esta condición poscolonial es compartida entre antiguas colonias y metrópolis, se hace necesario superar dicotomías clásicamente modernas, para pensar la “colonialidad” (Quijano, 2005; Lander, 2005) como algo inherentemente moderno y no como algo opuesto a la modernidad. Así, “modernidad/colonialidad” (Escobar, 2007) como dos caras de una

misma moneda, nos obligan a superar la lógica modernista de la “alterización”. Esto tiene consecuencias para toda política de identidad multi- o intercultural:

“To acknowledge the partial, historical, and heterogeneous character of all identities is to begin to correct this flaw, and to begin the journey towards views of identity that emerge from an *episteme posilustrada*, or post-Enlightenment episteme” (Escobar, 2007:200).

Lo que caracteriza dicha condición postcolonial es la persistencia de relaciones histórica y estructuralmente asimétricas entre los grupos que conforman una sociedad dada. Las “zonas de contacto” (Pratt, 1992), que enlazan de forma desigual y jerárquica a estos grupos, siguen funcionando hasta la fecha como espacios liminales y limítrofes entre culturas (Juterczenka & Mackenthun, 2009, Manathunga, 2009). Por consiguiente, la noción de lo intercultural se vincula rápidamente a estos espacios liminales contemporáneos, pero histórica y colonialmente definidos (Flores Martos, 2002). Las “castas” coloniales como categorías intergrupales reaparecen por tanto en el debate actual sobre las políticas de identidad de los grupos subalternos del continente. Ello ilustra que la colonialidad persiste no como estructura política ni administrativa, sino como estructura de la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad:

“Coloniality is different from colonialism. Colonialism denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire. Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday” (Maldonado-Torres, 2007: 243).

En este sentido, la colonialidad persiste como una de las formas más generalizadas de dominación en el mundo; una vez destruido el colonialismo formal europeo como forma

explícita del poder (Quijano, 2007), nos enfrentamos a un régimen de “colonialidad global”, que forma parte del sistema-mundo y que nos obliga a ir más allá de “fundamentalismos eurocéntricos y ‘tercermundistas’” (Grosfoguel, 2007: 221). ¿Qué consecuencias tiene esta propuesta conceptual para el discurso intercultural? En primer lugar, si la colonialidad es una característica, aunque no exclusiva, sí inherente al contexto latinoamericano, se requiere de un “locus de teorización” propio para reflejar las particularidades de este contexto (Mignolo, 2005), para visibilizar el carácter situado y relacional de todo tipo de conocimiento (Haraway, 1991). Reconocer el carácter colonial de las sociedades latinoamericanas nos lleva a intuir el carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos. Estas continuidades y su impacto en nuestras percepciones y auto-imágenes plantean la necesidad de una “reconstitución epistemológica” (Quijano, 2007: 176). La respuesta a este desafío colonial sería una “decolonialidad” que permite generar “gramática de la de-colonialidad” (Mignolo, 2007: 484), punto de partida para una paulatina des-colonización de saberes, lenguas y subjetividades.

Independientemente de su “estatus” canónico como conocimientos avalados por determinadas comunidades epistémicas, los saberes serán entendidos aquí en general como “decires” (Martín Criado, 1998), como “prácticas discursivas” que se han ido formando según determinadas lógicas subyacentes, expresando gramáticas específicas del decir, del discursar y del callar. En palabras de Foucault,

“A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber” (Foucault, 2007: 306).

Recuperando con esta mirada foucaultiana latinoamericanizada algunas nociones de la ya clásica “sociología del conocimiento” (Mannheim, 1952, 1958), sobresale en primera instancia el logro de una sociologización y des-esencialización “del” conocimiento, demostrando su carácter contextual y socialmente construido. Una aún emergente “antropología del / de los conocimientos” (Harris, 2007) se comienza a dedicar a analizar diferentes formas del saber y de los saberes; al estar estrechamente vinculada con procesos

de transmisión y adquisición de cultura (García Castaño & Pulido Moyano, 1994), confluye a menudo con los ámbitos de la antropología de la educación y la antropología cognitiva (Deraga, 2008).

Para la presente investigación resulta importante tener en cuenta la diversidad y heterogeneidad de las formas en las que se estructuran los saberes discursivamente expresados. Todo tipo de instituciones genera sus propios “sistemas expertos” (Velasco et al., 2006), que como ámbitos institucionalizados de saberes impacta directamente en saberes menos institucionalizados. Se trata de “sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en que vivimos” (Giddens, 1994: 37). La jerarquización formal de saberes coincide en estos sistemas con una abstracción, fragmentación y descontextualización creciente de los contenidos de dichos saberes:

“En tanto sistema de conocimiento, el sistema experto es siempre abstracto y desanclado. Las instituciones representan realizaciones concretas de tales sistemas, organizaciones sociales empíricas” (Velasco et al., 2006: 18).

De forma similar, Greenwood (2007) identifica en el ámbito universitario dos tipos de sistemas expertos: por un lado, el “modelo I” lo conforma el sistema experto clásicamente moderno, que se remonta – en palabras freirianas – a un “modelo bancario” del saber, que actualmente se está reconvirtiendo bajo la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en un modelo de “educación de cajero automático” (Kaplan, 2005); mientras que el “modelo II”, por otro lado, es un modelo emergente, situado de conocimientos académicos que es generado en los propios contextos de producción de los saberes. Sin embargo, este modelo emergente, situado y localmente contextualizado de sistema experto académico enfrenta fuertes problemas al ser contrarrestado por la tendencia global a la homogeneización formal de dichos sistemas; debido a la influencia de actores hegemónicos transnacionales, como las agencias multilaterales y las ONGs, la gestión educativa y universitaria de los saberes se estandariza cada vez más⁸.

Como extremo opuesto a este tipo “bancario” de sistemas expertos se ha construido el ámbito del así denominado “conocimiento tradicional”, que en América Latina se ha

⁸ Para detalles, cfr. Bonal (2004), Spring (2004) y Martens / Rusconi / Leuze (2007).

autodefinido como “conocimiento indígena”. Impulsado a menudo por la investigación aplicada a políticas del desarrollo (Connell, 2006; Sillitoe, 2007), el discurso acerca del “conocimiento indígena” rápidamente se ha independizado y constituido en fuente directa para reivindicar “derechos indígenas” (Nathani Wane, 2008). La recuperación de estos “saberes endógenos” (Hountondji, 1994) es planteada a menudo como parte de un proceso de descolonización intelectual: mientras que en el contexto africano esta reivindicación constituye un decisivo punto de partida para la llamada “filosofía africana” (Connell, 2006), en el contexto de América Latina son sobre todo los saberes ecológicos y/o ambientales tanto de los pueblos indígenas como de otros grupos campesinos los que se comienzan a estudiar, sistematizar y entrelazar mutuamente (Leff, 2003, Díaz Tepepa / Ortíz Báez / Núñez Ramírez, 2004, Santos, 2006, 2009). Ello implica una pluralización de perspectivas de saberes más allá del saber científico y del sistema experto institucionalizado.

Es en este contexto asimétrico en el que varios autores latinoamericanos han desarrollado en los últimos años una propuesta metodológica, frecuentemente recurriendo a la noción de “diálogo de saberes” y/o “diálogo intercultural”. Se parte de la arriba mencionada “colonialidad del saber”, i.e. del desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos indígenas, locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridarse y fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo, 2003, Walsh et al., 2003, Escobar, 2004).

Por consiguiente, la propuesta metodológica pretende lograr una “construcción intercultural del saber” (García Canclini, 2004) que se basa en la larga tradición latinoamericana de colaboración estrecha entre movimientos sociales y grupos “de base”, por un lado, e intelectuales y académicos activistas, por otro lado. Este tipo de “práctica socioeducativa” (Mato, 2005) puede ser aprovechada para una novedosa “colaboración intercultural” en la producción de saberes y conocimientos (Mato, 2008):

“Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos,

económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, la comprensión de nuestras sociedades será falsa, ficticia, basada en un ‘como si’. Es decir en ‘como si’ cada una de estas sociedades no fuera diversa y además ‘mestiza’, ella misma en tanto sociedad, tanto como lo son los colores de piel y los rasgos de las grandes mayorías de personas que constituimos cada una de estas sociedades como totalidad” (Mato, 2007: 16).

Entre los diferentes tipos y formas de conocimientos se propone por tanto un “diálogo de saberes” (Leff, 2003, Santos, 2007). La metáfora del diálogo no logra ocultar ni el carácter asimétrico de dicho acto comunicativo ni la conflictividad inherente a tal puesta en diálogo. Como enfatiza uno de los promotores de este tipo de diálogo, los saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero a menudo no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico, al conocimiento científico:

“El saber (ambiental), con su criticidad de la razón dominadora, no es internalizable en los paradigmas científicos y no se disuelve su diversidad y diferencia en la totalidad del conocimiento objetivo ni en el saber de fondo que posibilita un consenso de saberes a través de una racionalidad comunicativa. Este ‘Otro’ del conocimiento no se deja tematizar ni sistematizar; su ‘concepto’ se retrae de todo afán de concreción y objetividad” (Leff, 2003: 22).

Es evidente que esta propuesta conceptual y metodológica resulta muy cercana al discurso intercultural arriba definido y delimitado. Sin embargo, hay aspectos que dificultan su aplicabilidad a un análisis de discursos como el que planteo en este trabajo. En primer lugar, al invocar aunque sea metafóricamente el carácter dialógico de lo intercultural se corre el riesgo de reproducir añejos esencialismos simplistas (Dietz, 2009). A menudo se acaba equiparando el pretendido “diálogo de saberes” con lo que originalmente acuñó Bakhtin (1981) como un “diálogo de culturas”. Mientras que Bakhtin entiende el diálogo como esencia de la comprensión humana, lo cual refleja la naturaleza dialógica de la cultura y su capacidad constante de hibridizarse transitando a lo largo del diálogo hacia una tercera cultura (Savignon & Sysoyev, 2002), en otros casos promover un diálogo entre

saberes y culturas implica dicotomizar nuevamente y con ello reificar determinados saberes y/o culturas (Díaz Tepepa / Ortíz Báez / Núñez Ramírez, 2004).

Aún si se evita volver a dicotomizar a los participantes implicados en este tipo de diálogos entre diversos actores, no sólo indígenas-mestizos, sino además rurales-urbanos, gubernamentales y no-gubernamentales, académicos-activistas, docentes-discentes etc., uno de los principales obstáculos para lograr un diálogo de conocimientos heterogéneos consiste en el problema de lo no comunicado. Incluso reconociendo el carácter situado y relacional de todo saber, a menudo un diálogo intercultural no se puede dar al desconocer a los participantes y las pautas que posibilitarían dialogar, i.e. al carecer de un “lenguaje” común (Hunn, 2006). El resultado es una falta de comunicación acerca de las condiciones y posibilidades de dialogar:

“The problem is not that this situated knowledge (rooted in each person’s cultural, social, and material history) guides interpretation of a topic such as curfew but that both this mode of knowing and the interpretation it constructs remain tacit, uncommunicated” (Flower, 2003: 55).

El resultado de tal incomunicación en torno a las modalidades del saber compartido es lo que Ranganathan (2005) denomina “incoherencia entre conocimientos”; no se logra establecer puentes comunicativos entre conocimientos endógenos y exógenos, entre información externa nueva y el propio sistema pre-existente de conocimientos:

“The biggest difficulty, yet, is what may be called ‘knowledge incoherence’: the new information is often alien to the experience of the recipients and cannot be integrated in a meaningful way into their own knowledge base. Providing mere access to information is not enough without providing a framework to understand the new information and integrate it with existing knowledge. Failure to provide such a framework would erode the grounding in one’s own knowledge system and deepen the dependence on an alien one” (Ranganathan, 2005: 3).

Es por ello que en esta investigación pretendo explicitar estos marcos discursivos, que conforman poderosas y efectivas pautas subyacentes y anteriores al diálogo intercultural. Para en un futuro poder dialogar, circular e hibridizar en condiciones de igualdad saberes

entre diversos actores (Santos, 2009), es preciso en primer lugar reconstruir y discernir la “genealogía” de las prácticas discursivas (Foucault, 2007), en este caso del saber intercultural y su migración transnacional.

2.5 La migración discursiva transnacional de la “educación intercultural”

Ante la creciente interrelación e hibridación de conceptos, discursos y programas que he ido analizando hasta ahora, la migración discursiva transnacional se constituye en un objeto de estudio propio: ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones y/o tergiversaciones de los saberes, modelos y programas educativos cuando salen de un contexto “migrantológico” y entran en un marco indigenista o post-indigenista? ¿Qué políticas de identidad subyacente responden a la adopción de un discurso multiculturalista del reconocimiento de las diferencias étnicas, y qué implicaciones identitarias tiene la incorporación de un discurso interaccionista, anti-esencialista y transversalizador de la diversidad? Enfatizo la utilidad de estudiar la migración discursiva transnacional por el papel que juega el discurso en la construcción de la realidad y por su consecuente potencial de transformación de dicha realidad, a partir de prácticas más conscientemente híbridas y potencialmente dialógicas.

La perspectiva teórica que propongo para estudiar la migración discursiva transnacional combina elementos y aportaciones de las teorías postfordistas y postmodernas de las migraciones (Arango, 2003, Ribas Mateos, 2004), la teoría transnacional y de transferencias culturales (Charle, 2006) así como el análisis de redes (Lomnitz, 1994). Procuró trasladar al nivel discursivo las principales teorías contemporáneas de las migraciones - la neoclásica, del mercado de trabajo dual y del sistema global así como la de las redes transnacionales -, para explicar la manera en que los actores adquieren y transfieren conocimientos, saberes, conceptos y elementos discursivos. A diferencia de las teorías modernas y “fordistas” de las migraciones, que identificaban factores de expulsión y atracción de migrantes (y de discursos, en nuestro caso), un análisis crítico y comparativo de los discursos acerca de la interculturalidad revela que no se trata de meras “exportaciones” e “importaciones” de discursos, sino de nuevas pautas transnacionales e

interculturales mediante las cuales se construyen los discursos y los conocimientos afines (García Canclini, 2004).

Sin embargo, y para elaborar una propuesta teórico-metodológica viable para el análisis de los discursos interculturales, estos antecedentes de los estudios migratorios han de ser “traducidos” del ámbito de los movimientos transnacionales de personas al campo de los movimientos transnacionales de los discursos y modelos educativos. Para ello, me baso en las recientes aportaciones de la historiografía cultural y particularmente en la llamada “histórica social del conocimiento” (Burke, 2000). Al igual que los estudios migratorios, la historiografía contemporánea sobre todo europea y estadounidense ha tomado también un “giro transnacional” (Kocka, 2007), que refleja el carácter crecientemente interconectado de las sociedades y culturas (Berger & Lambert, 2003).

Desde este campo, tan novedoso y emergente como el de los propios Estudios Interculturales, éstos últimos pueden nutrirse creativamente analizando sus conceptos-clave (interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, diálogo de saberes, etc.) como redes de textos sustentados por redes de autores-actores; sus recíprocas relaciones intertextuales y sus respectivas redes semióticas no son solamente de articulación transnacional, sino que a la vez son de tipo inherentemente intercultural (Camarero, 2008). El estudio historiográfico de las “transferencias culturales” (Adam, 2007), que originalmente ha sido acuñado en los años ochenta por Michel Espagne (1999) y Michael Werner para analizar contactos interculturales que históricamente acaecieron entre Francia y Alemania (Espagne & Werner, 1988, Werner & Zimmermann, 2003), distingue empírica y metodológicamente entre la transferencia de objetos (i.e. en mi caso, de discurso), los factores que posibilitan y encauzan dicha transferencia (i.e. redes de actores) y los portadores de dichos “objetos discursivos (i.e. los propios actores).

A partir de estos estudios pioneros se desarrolla primero en la historiografía estadounidense (cfr. Belgum, 2005) y luego como “histoire croisée” en la francesa (Werner & Zimmermann, 2003) la noción de la “transferencia intercultural”. En su propio análisis, Adam (2007) identifica una serie de rasgos que caracterizan este tipo de transferencia intercultural: existen movimientos de objetos, personas e ideas que transcurren no dentro de, sino entre dos culturas y sociedades diferentes. Siguiendo a este autor, dichos

movimientos presuponen que (1) algo es transferido, (2) existe un punto de partida de la transferencia y (3) un punto de llegada de la misma, lo cual implica necesariamente un proceso de selección, transporte e integración. Empíricamente, esta corriente historiográfica se enfoca en el estudio diacrónico de “transferencias intelectuales” (Charle /Vincent / Winter, 2007) que se sitúan normalmente “debajo de” y “más allá” del nivel del estado-nación. En su análisis de intelectuales británicos y franceses que oscilan entre sus respectivos países y/o culturas, Charle /Vincent / Winter (2007) identifican procesos de adaptación y asimilación de ideas exógenas, que luego son integradas en la cultura de destino.

Desgraciadamente, los citados autores suelen centrarse en ejemplos historiográficos no sólo europeos, sino un tanto eurocéntricos; siempre proceden de transferencias entre “culturas nacionales” clásicamente europeas como la francesa, la británica y/o la alemana. Ello sugiere una peligrosa confusión entre los conceptos de “cultura” y “nacionalidad”, tan frecuentes también en los estudios interculturales y en la educación intercultural (García Castaño & Granados Martínez, 1999, Dietz, 2003). Otra crítica la formula y anticipa el propio Adam (2007). Frente a varios estudios de caso historiográficos, este autor hace hincapié en la dificultad de distinguir lo que en cada proceso de transferencia intercultural es exógeno y endógeno: cuando un discurso u otra innovación conceptual o ideacional migra exitosamente entre dos culturas, ello es posible porque en el procesos de transferencia la relación intercultural ya se ha ido tornando “intracultural” (Dietz, 2009). Ya existen valores compartidos entre los transmisores, intermediarios, emisores y receptores del discurso, que son los que hacen posible la transferencia misma.

¿Cuáles son entonces los sujetos que actúan como agentes de estas transferencias interculturales? Según la bibliografía consultada, reflejando la tradición ideográfica de las ciencias históricas, se estudian a menudo actores individuales, como viajeros, empresarios, diplomáticos etc., que en su mayoría pertenecen a la cultura receptora de la transferencia. Ello implica relaciones interculturales asimétricas entre emisores y receptores, lo cual genera actitudes y sentimientos de inferioridad/superioridad (Pratt, 1992, Adam, 2005). Para la presente investigación, resultan particularmente sugerentes los estudios que se centran en “viajeros académicos” entre diferentes centros de investigación universitarios. Sus contactos generan y reproducen “itinerarios formativos” de los estos académicos, lo

cual contribuye decisivamente al establecimiento de nuevos campos disciplinares (Jöns, 2008; Taylor / Hoyler / Evans, 2008). De esta forma, se han analizado redes de intercambios y correspondencias entre actores educativos y universitarios (Lux & Cook, 1998), la movilidad de determinadas carreras académicas (Taylor / Hoyler / Evans, 2008), los viajes académicos (Jöns, 2008) o de estudiantes así como últimamente particularmente las estrategias explícitas de internacionalización institucional que persiguen las universidades para fortalecerse y ubicarse como “nodos de conocimiento” globalmente competitivos (O’Connor, 2005, Olds, 2007).

Como enfatiza Adam (2007), a raíz de unas primeras transferencias interculturales unidireccionales se van creando itinerarios y redes intelectuales que posteriormente se convierten en puntos de partida de transferencias más circulares y recíprocas. Ello sólo es posible si la movilidad personal y discursiva de los científicos, tecnólogos y demás académicos partícipes, que tiene implicaciones espaciales y sociales, pero también informacionales y políticas, va generando en el sentido de Kuhn (1982) una “comensurabilidad epistémica” entre los emisores y receptores de la transferencia en cuestión. Comunidades académicas, tradiciones intelectuales y pautas de comunicación son analizables – y han sido analizadas - desde esta perspectiva comparativa (Crossley, 2008) como productos de las transferencias internacionales y/o interculturales para casos franceses, alemanes, rusos, españoles y chinos⁹. Últimamente, este enfoque también se está comenzando a desarrollar en los contextos latinoamericanos; una renovada “historia de las ideas” (Klengel, 1997) estudia los procesos de transmisión del conocimiento científico en América Latina (Priego & Lozano, 2007) y sobre en su relación con discursos provenientes de España (Simson, 2007) o de otros países europeos (Beneyto et al., 2006). Por su parte, O’Phelan Godoy et al. (2005) resaltan el papel de “mediadores culturales” que las élites españolas y criollas jugaron en la “primera globalización” durante la época del imperio hispánico en las Américas.

Como esta breve revisión del estudio de las transferencias interculturales ilustra, por la cercanía temática con las diásporas migratorias contemporáneas, las nociones aquí empleadas son perfectamente compatibles con la conceptualización que proponen hoy los

⁹ Cfr. Espagne (1994), Schriewer (1997), Seigel (2005), Schriewer & Martínez Valle (2007); una primera aproximación a casos mexicanos la proporciona González Rubí (2007).

estudios migratorios. El proceso de transnacionalización de los conocimientos (académicos o no académicos) está generando nuevas constelaciones migratorias, que Meyer & Wattiaux (2006: 4) denominan “diaspora knowledge networks”. Tanto los migrantes como sus respectivos conocimientos y saberes se mueven entre estados, naciones y culturas cada vez más entrelazadas. A lo largo de estos procesos migratorios, al inicio son frecuentemente intelectuales “marginales” (Lemonik Arthur, 2009) los que generan una acción colectiva contenciosa con el estatus quo académico, impulsando con ello nuevos campos y disciplinas académicas, pero sobre todo nuevas vetas interdisciplinarias.

Por esta cercanía empírica tanto como teórica entre el estudio de las migraciones transnacionales, por una parte, y de las transferencias discursivas igualmente transnacionales, por otra parte, propongo en esta investigación enlazar ambos campos conceptuales. Como han demostrado con mucho detalle los análisis de las “migraciones transnacionales” (Levitt, 2001), de los nuevos sujetos “transmigrantes” (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1999) y de sus concomitantes nuevos “espacios sociales transnacionales” (Faist, 2009), la transnacionalización migrante conlleva la aparición de nuevas pautas organizativas y de nuevos fenómenos de asociacionismo colectivo. Incluso los más recientes movimientos sociales y/o políticos, como el caso de los movimientos altermundistas, los movimientos que luchan por el reconocimiento de los “derechos de los pueblos indígenas” (Brysk, 2009) y las “redes zapatistas transnacionales” (Leyva Solano, 2008), son entendibles como nuevas formas de “globalizaciones no-hegemónicas” (Lins Ribeiro, 2009). Es por ello que las redes transnacionales de transferencias interculturales han de ser analizadas en relación no solamente con las estructuras institucionales – a menudo nacionales – de las que emergen, sino también en relación con los movimientos y actores sociales que desencadenan o en las que se apoyan.

Por consiguiente, una “antropología de transferencias transnacionales” habría de incluir tanto el estudio de las redes de transferencias de conocimientos, sobre todo entre académicos y políticas públicas (Gemelli & MacLeods, 2003) que ocurren en contextos como el mexicano, de regímenes de transición en educación y bienestar social (Stubbs, 2002), como también el estudio de las transferencias de conocimientos generados desde y para los movimientos sociales (Cox & Flesher Fominaya, 2009). Sostengo que es sobre

todo en el ámbito de lo educativo donde estas dos visiones institucional (“desde arriba”) y actoral (“desde abajo”) pueden ser conjugadas y complementadas.

La creciente “transnacionalización” de las políticas educativas y sus herramientas tecnocráticas (pruebas PISA y TIMSS, enfoque por competencias, transversalización curricular etc.) protagonizada por agencias multilaterales como la OCDE o la WTO (Moutsios, 2009), desafía a los actores educativos locales y regionales a apropiarse y a resignificar los discursos pedagógicos hegemónicos. Esta tensión “vertical”, local-nacional-global, de las transferencias interculturales se complejiza por la transferencia “horizontal” de conceptos, discursos y conocimiento entre las ciencias (en este caso, las ciencias sociales) y las políticas públicas (Boswell, 2009, Faist, 2009). Lejos de reducirse a transferencias directas y/o de “aplicaciones” instrumentales, en su apropiación colectiva e institucionalmente encauzada las nociones académicas son fuertemente mediatizadas por los sentidos y las ideologías que definen a cada uno de los actores académicos tanto como políticos implicados (Mateos Cortés, 2009).

Por ello, y para concatenar el análisis del discurso intercultural con una tipologización comparativa de sus respectivos actores y marcos institucionales, complemento en esta investigación la mencionada teorización sobre migraciones transnacionales con algunas categorías procedentes del estudio de las transferencias de conocimientos y saberes. Para analizar redes intelectuales transnacionales, Charle (2006) distingue entre la “divergencia cultural inicial” entre (a) los contextos de difusión implicados, (b) el “modelo cultural interno” de quien adopta y se apropia de un discurso exógeno, (c) los “intermediarios” que intervienen en el proceso de transferencia y traducción intercultural de discursos, así como, por último, (d) la “pantalla lingüística” desde la cual se acaba incorporando el discurso transferido, traducido y apropiado. Como se detallará en el próximo capítulo, estas categorías permiten comprender las relaciones que a menudo surgen entre la transferencia que realizan determinados intermediarios y la resistencia cultural que articulan algunos actores, ya sea porque pertenecen a una vertiente distinta a su tradición de conocimiento o porque necesitan explorar y reformular esta relación de transferencia desde dentro de la misma vertiente o tradición de conocimiento.

Desde el análisis de redes (Molina, 2001), como último paso, me nutro para elucidar cómo la variedad de actores partícipes, que están situados en instituciones, agencias, ONGs o movimientos y que representan intereses a menudo heterogéneos en torno a la educación intercultural, se conectan unos con otro con el fin de intercambiar ideas, conceptos, definiciones, teorías e información (Lomnitz, 1994). Este tipo de análisis me permite captar la compleja relación e interacción que se teje en torno a la relación tanto actor-institución como actor-actor en el proceso de significación o resignificación de la interculturalidad.

3. DISCURSOS MIGRANTES: RUTA METODOLÓGICA

A lo largo del presente capítulo se detallan los elementos que han contribuido a diseñar y llevar a cabo esta investigación. En un primer momento, describo los rasgos formativos y las experiencias académicas que me llevan a plantearme este estudio. Posteriormente, se esboza el planteamiento metodológico elegido —la etnografía doblemente reflexiva—, el proceso de investigación y el universo de actores con los que trabajo a lo largo de la investigación. El capítulo concluye con el desarrollo y la explicitación de las categorías “emic” y “etic” empleadas para el análisis de los datos.

3.1 Antecedentes del estudio

Son aspectos tanto profesionales como personales los que dan origen a este trabajo. Mi preocupación por el discurso se genera desde mi paso por la licenciatura en filosofía (1998-2002). Materias como lógica proposicional y simbólica hacen que me interese por la estructura, argumentación y significados que guardan las proposiciones que forman el lenguaje y discursos. A través de la filosofía del lenguaje conocí el debate relacionado con el significado de las palabras y su poder. Descubrí cómo Gottlob Frege, por ejemplo, indicaba que el poder de las palabras radicaba en su sentido y referencia; cómo las teorías lockeanas planteaban que no existían certezas absolutas sobre los significados de las palabras, ya que todo dependía de los individuos; cómo los agustinianos pensaban que su significado dependía de la asociación de la palabra con el objeto; que para Wittgenstein el significado de las palabras dependía de su uso, en fin, descubrí cómo los filósofos pretendían dar respuesta a la diversidad de significados que tienen las palabras, pero a raíz de un análisis lógico-matemático. Lo anterior respondía a la tradición filosófica de mis maestros, en la cual trataban de reducir los problemas filosóficos a problemas lingüísticos. Así mismo, me daba cuenta de que a pesar de conocer las dimensiones del lenguaje, la sintaxis, la semántica y la pragmática, la mayoría de mis trabajos se inclinaban por esclarecer elementos de argumentación. Pese a ello, me seguía cuestionando por qué las palabras cambian de significado según el contexto en que son emitidas. Me percataba de que las diferentes teorías que trabajaba no incluían el aspecto cultural o lo abordaban de manera tangencial. Al no obtener respuestas suficientes, busqué en la antropología la forma de aterrizar las discusiones en torno al lenguaje, cursando así un programa de doctorado en “Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales” en el departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.

Con el doctorado, mis estudios de licenciatura fueron puestos en “práctica”. Las discusiones “filosóficas” en base a posturas metafísicas y posmetafísicas, universalistas y pluralistas, modernas y posmodernas, que pretendían explicar la realidad, cambio u origen del conocimiento, estuvieron presentes en los cursos de doctorado, pero ejemplificados con casos particulares provenientes de nuestra sociedad. Además, con el desarrollo de la tesina del DEA titulada *La comprensión de los discursos políticos en comunidades campesinas* (2004), trabajé y entendí el lenguaje y discurso en su dimensión sociocultural. Al realizar la investigación desde una perspectiva interdisciplinaria, tomando elementos de la filosofía del lenguaje, la lingüística y la antropología, buscaba conocer las relaciones interculturales establecidas entre actores políticos y comunidades campesinas, y las estrategias que utilizaban para interactuar en un contexto de diversidad cultural. Se trataba de conocer cómo las minorías étnicas utilizan el lenguaje para entender a los políticos y verse beneficiados por sus programas de apoyo, y cómo los militantes de un partido político utilizan su discurso como una estrategia de inserción y convencimiento; para entender cómo recibían los campesinos un discurso ajeno para ellos. Para lograr lo anterior, trabajé, por primera vez, con los sujetos del discurso, sus actitudes, roles, contextos, etcétera; aspectos convencionalmente desdeñados por la filosofía.

A pesar de que la investigación planteaba sólo aspectos teóricos y metodológicos, pude encontrar que las expresiones emitidas en un discurso varían de significado tanto por los actores como por el contexto en que se emiten, e incluso que estas pueden ser interpretadas de diferentes formas. Analicé cómo los sujetos utilizamos elementos lingüísticos y pragmáticos para generar cierto efecto con nuestro discurso o para comprenderlo, viendo que las estructuras proposicionales en el discurso nos pueden indicar las formas en que los participantes están asociados con un acontecimiento; esto es, los papeles o roles de las personas que participan nos muestran si son víctimas o victimarios, si actúan de forma pasiva o activa. Además, en la revisión teórica se mostraba que la emisión de los discursos no es unidireccional, que es un proceso complejo en el que tanto los emisores como los receptores realizan una función específica: los receptores se encargan de transformar el discurso y de darle un sentido acorde a su contexto, mientras que los emisores, en cambio, se encargan de transmitir un mensaje acorde al contexto en que se encuentran, pero mostrando, de una manera implícita o explícita, el objetivo del mismo. Así mismo, concluí que las relaciones de poder que se establecen entre los políticos y los campesinos no se dan en abstracto, son relaciones negociadas y ejercidas en el seno del discurso: tanto políticos

como campesinos se “usan” mutuamente, entre ellos se establecen luchas y acuerdos para fijar el poder de cada cual. En el estudio no me interesaba saber si los políticos explotaban a los campesinos o si por el contrario los campesinos poseían dominio efectivo, sino que nos importaba dilucidar los procesos de negociación entre las dos partes a través de los “actos discursivos”.

Otro aspecto significativo que da origen a este trabajo fue mi colaboración en el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), en sus dos fases: una dedicada más a la discusión y reflexión sobre la multi- interculturalidad y educación intercultural (2003-2006), y la otra centrada en cuestiones de formación. En esta última, resalta mi experiencia como docente en el Diplomado (2004-2005) y en el curso en *Diversidad Cultural y Educación: estrategias de intervención* (2006). Además, participé en el Seminario de Formación Permanente en y para la Investigación (2007)¹, desarrollado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, así como el ya mencionado proyecto *InterSaberes* (2007-2009)² en la Universidad Veracruzana. Estas experiencias anteriormente referidas influyen decisivamente en el planteamiento del proyecto de la presente tesis.

Planteamiento del problema

En el presente trabajo, y a partir de los procesos discursivos emanados por los actores sobre la interculturalidad y su derivada educación intercultural, emprendo un proceso de análisis que permita recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como las confluencias que se tienen del discurso intercultural. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas del término; como se ha desarrollado en el capítulo 2, el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una “gramática discursiva” que subyace a dichas dimensiones y que remite a lógicas institucionales divergentes (Dietz, 2003, 2007).

¹ Posteriormente se convirtió en el diplomado “Estudios sobre la Docencia”. En la actualidad es una Especialidad en Investigación Educativa desarrollada por la Dirección de Educación Normal de la SEV y la Universidad Pedagógica Veracruzana.

² El proyecto de investigación “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana” (*InterSaberes*), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana, analiza cómo en la Universidad Veracruzana Intercultural se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos (Dietz, 2008).

Como señalaba arriba, uno de los problemas en los estudios interculturales consiste en que continuamente se confunde lo que desde un punto de vista meta-empírico se quiere entender por “educación intercultural” y lo que instituciones y actores autodenominan “intercultural”. El intercambio de significados se debe a que los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión. Así, se generan “choques” discursivos, por ejemplo cuando se trabaja desde una tradición de interculturalidad y educación intercultural que tiene como soporte ideológico el indigenismo y se entra a otra, de corte anglosajón o europeo, como referente a poblaciones migrantes o cuando se parte de un concepto de interculturalidad como un derecho indígena frente a otro que parte de una competencia transversal.

Empleo la noción de “interculturalidad” para analizar los cambios de significaciones, mutaciones y/o hibridaciones que realiza el discurso intercultural, para identificar determinadas estrategias subyacentes de sus portadores. Enfatizo el discurso por el papel que juega en la construcción de la realidad y porque en él los sujetos tenemos una labor “activa”, puesto que continuamente mezclamos y creamos nuevos significados de los términos que utilizamos. Lo anterior se refleja en la forma en que se ha estado entendiendo el término interculturalidad; son diferentes los significados y referencias que hacen de él organizaciones, instituciones e individuos.

En la actualidad, en México el discurso intercultural se genera básicamente desde dos ámbitos, uno político y otro académico; pero es en este último en el que “se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural” (Dietz, 2003: 9). Sin embargo, en el campo educativo existen trabajos que hacen referencia a una parte de la realidad, centrándose exclusivamente en aspectos teóricos o empíricos, no estudian la interculturalidad y/o la educación intercultural, en toda su complejidad.

Lo que inspira este estudio y hace del tema un asunto significativo es la relativa falta de estudios empíricos dedicados al análisis de la interculturalidad en el ámbito discursivo. La mayoría de los estudios encontrados resaltan la importancia de realizar actividades de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva étnica y cultural, otros se centran en el estudio de la práctica docente, destacan la falta de estrategias de los mismos para trabajar en contextos de diversidad cultural. Como vimos en el capítulo anterior, algunos de estos trabajos parten del supuesto de que la interculturalidad es exclusivamente útil para trabajar con minorías indígenas o migrantes.

Mi experiencia en cursos dedicados a vislumbrar el campo de la interculturalidad me ha mostrado que abordamos un tema que la mayoría entiende, pero desde diferentes referentes teóricos y mundos de vida. Por lo anterior, es importante realizar un análisis de las visiones que se tienen del término, puesto que aparecen tantas miradas del mismo que llegan a desorientar las actuaciones de los individuos, de las instituciones y hasta de las sociedades. Por ello, para comprender este discurso hay que conocer las condiciones socioculturales en las que se genera y el contexto de los actores que lo practican.

Preguntas y objetivos

Las interrogantes básicas que se plantean en este trabajo son:

- ¿Cuál es el significado que adquiere, en diferentes contextos educativos, la interculturalidad?
- ¿Cómo se caracteriza, define y/o resignifica la interculturalidad por parte de diferentes actores académicos y políticos?
- Y ¿qué sucede con el discurso de la interculturalidad cuando este “migra” de un contexto institucional y/o regional a otro?

Para responder a lo anterior me propongo:

- a) analizar e identificar las diferentes formas de concebir, tanto por actores políticos como académicos, la interculturalidad,
- b) señalar los elementos discursivos (o no discursivos) que intervienen en la construcción de las definiciones establecidas por los actores,
- c) esclarecer el tipo de pantallas lingüísticas que generan los actores e instituciones estudiadas acerca de la interculturalidad.

3.2 Posicionamiento metodológico³

El presente estudio se ubica en un enfoque interpretativo-cualitativo, principalmente, en lo que Dietz (1999, 2003, 2009) denomina “etnografía doblemente reflexiva”. El uso de esta

³Una versión más amplia de este apartado se publicará en Xóchitl Leyva et al. (2010): Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado, Vol. 1. México, Lima & Ciudad de Guatemala. CIESAS, UNAM, PDTG& Universidad San Marcos [en dictaminación].

estrategia metodológica me permite trabajar con la diversidad de asimetrías que arroja nuestro objeto de estudio, como las señaladas por Dietz:

- “entre el investigador –como- persona, la ciencia-como –institución y el grupo estudiado así como la o las sociedades- del norte o del sur- que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos [...]
- entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y 'objetivizan' de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo [...]
- entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencia, que interactúan como 'comunidades de validación' y aplicación de conocimiento [...]
- entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contrahegemónico, centradas en los sujetos investigados [...]
- y, por consiguiente, entre un enfoque *etic* – necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del del fenómeno estudiado- un enfoque *emic* – también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno” (Dietz, 1999: 84-85).

Lo anterior me lleva a reconocer que tanto investigadores como sujetos investigados estamos mediados por nuestros propios contextos; por ello, es importante realizar ante mi objeto de estudio un proceso de reflexividad que incluya dos matices distintos: por un lado, la reflexividad de los propios actores estudiados (Asesores Técnico Pedagógicos, maestros normalistas, ideólogos, activistas críticos, etc.) y, por otro, un proceso de reflexividad que incluya mi papel como investigadora-académica-experta. Ambos procesos me permiten “oscilar dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica [*que generan*] un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre [*mi labor como investigadora y los actores investigados*]” (Dietz, 2003:142-143).

Esta propuesta de doble reflexividad etnográfica es conscientemente ecléctica, se caracteriza principalmente por fluctuar de forma sistemática entre una visión *emic* (centrada en el actor o “nativo”) y una visión *etic* (centrada en las estructuras y/o perspectivas del observador). Ambas estrategias son utilizadas de forma implícita o explícita en mi trabajo etnográfico, aparecen tanto en los conceptos como en las estrategias

y recursos metodológicos utilizados. Respecto a la perspectiva *emic* y *etic*, Aguirre Baztán especifica:

“cuando describimos cualquier sistema de comportamiento socialmente significativo, la descripción es émica, en la medida en que se basa en los elementos ya componentes del sistema. El objeto de los análisis émicos es llegar a un conjunto mínimo de componentes conceptuales que puedan servir como puntos originales de referencia para describir el resto del contenido del sistema. Pero este conjunto mínimo de componentes conceptuales sólo puede ser descrito en términos étnicos, es decir, con referencia a conceptos que son extrínsecos al sistema que se está describiendo. La émica, pues, se refiere a todo lo que participa metodológica y teóricamente al hacer una descripción émica de los sistemas de comportamiento socialmente significativos, tanto lingüísticos como culturales. La ética se refiere a todo lo implicado en la conceptualización y descripción de los componentes émicos básicos u originarios de tal sistema de comportamiento” (Aguirre Baztán, 1995:86).

Un nivel *emic* del estudio generó automáticamente la necesidad de incluir a diferentes tipos de actores que trabajan y discurren en torno a la interculturalidad. Estos actores – mi principal fuente de información – fueron captados mediante sus discursos a través de entrevistas etnográficas semiestructuradas. Por otro lado, el nivel *etic* generó la necesidad de estudiar las estructuras que se plasman en praxis y/o hechos sociales, i.e. estudiando tanto las instituciones a las que pertenecen los actores como aquellas en las que se mueven (Martín Criado, 1998). El contraste continuo entre el nivel *emic* y *etic* generó datos verbalizados y/o visualizados, conocimiento contradictorio, todo ello resultado del proceso dialéctico de la investigación (Díaz de Rada, 2010).

Como consecuencia del concatenamiento *emic-etic* la metodología etnográfica reflexiva adoptada trabaja en tres dimensiones:

- “a) una dimensión 'semántica' centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado – sobre todo mediante entrevistas etnográficas – desde una perspectiva *emic* y analizada en función de estrategias de etnicidad;
- b) una dimensión 'pragmática' centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada– principalmente a través de observaciones participantes –

desde una perspectiva etic y analizada tanto en función de su habitus intracultural como en sus competencias interculturales;

c) y una dimensión 'sintáctica', centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto de identidad como las prácticas de interacción y que es analizada y 'condensada' a partir de las clásicas 'ventanas epistemológicas' [...] del trabajo de campo, i.e. las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo emic versus etic; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos sino como aquellas 'inconsistencias coherentes' [...] que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada” (Dietz, 2003: 184-185).

Dentro de este modelo metodológico más amplio, el presente estudio se centra específicamente en las dimensiones semántica y sintáctica. En la dimensión semántica se analizan los distintos discursos que los actores generan sobre la interculturalidad; en la dimensión sintáctica, en cambio, se analizan las divergencias y confluencias del discurso intercultural en relación a las estructuras institucionales que “gramaticalmente” subyacen a dichos discursos.

3.3 Muestreo y proceso de investigación

Para poder efectuar la investigación, nuestro universo de trabajo fue delimitado de la siguiente forma. La ubicación geográfica de los actores es el estado de Veracruz, aunque también se incluyeron actores no-veracruzanos, en función de su participación en la migración discursiva (cfr. [mapa 1](#)).

Para el muestreo se establecieron siete grupos de actores: Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's), instructores del SEMV, ideólogos, maestros de la UVI Selvas, activistas críticos con la interculturalidad, maestros de educación normal y directivos (cfr. [gráfica 3](#)). Se realizó un total de 41 entrevistas etnográficas a 21 mujeres y 20 hombres, cuya edad oscilaba entre los 34 y 70 años de edad⁴.

⁴ En el anexo 2 se ofrece una lista detallada de todos los actores entrevistados.



Mapa 1: El estado de Veracruz⁵

El contacto y la elección de los entrevistados se generan de diferente forma según cada contexto. La relación con los ATP's inicia en el año 2004 a través de mi participación como instructora en el Diplomado Diversidad Cultural y Educación: Estrategias de Intervención⁶ y por el curso homónimo impartido en 2006, ambos realizados en Acayucan, Veracruz. La elección de los ATP's entrevistados se debió a su participación tanto en el diplomado como en el curso. Nos parecía importante conocer la forma en que habían incorporado y trabajado la interculturalidad debido a que se trata de una figura de mediador, creada para trabajar el enfoque intercultural en el medio de educación indígena a nivel primaria.

Gráfica 3: Grupos de actores que participan en la investigación⁷

	ATP's	Instructores	Ideólogos	Maestros UVI-Selvas	Activistas críticos	Maestros de Educación Normal	Directivos
Mujeres	1	3	4	5	4	3	1
Hombres	6	3	2	5	1	3	2 ⁸

Por otro lado, el formar parte del SEMV, en el periodo 2004-2006, me ayudó a relacionarme con aquellos colegas que al igual que yo impartían cursos de formación y participaban en las discusiones del propio seminario. Los instructores que participan en la

⁵ Fuente: Enciclopedia de los Municipios de México, Edo. Veracruz de Ignacio de la Llave.

⁶ El periodo del diplomado es 2004-2005; se inscribe en el marco de las políticas señaladas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en el Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004 (según el Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004).

⁷ Fuente: elaboración propia.

⁸ Uno de la Secretaría de Educación en Veracruz (SEV) y uno del entonces Instituto Nacional Indigenista (INI).

investigación tenían contacto con los ATP's e ideólogos, de ahí su importancia en el estudio. Algo semejante ocurrió con el contacto con los maestros de educación normal. Con mi participación como en el Seminario de Formación Permanente en y para la Investigación (2007) pude conocer a maestros de educación normal interesados en trabajar el enfoque intercultural⁹; su experiencia y su reciente incorporación al discurso intercultural nos parecieron importantes para esta investigación.

En cuanto al contacto y a la elección de los ideólogos, directivos y activistas críticos se generó a través de la estrategia conocida como “bola de nieve” y por la variación de la muestra, ya que eran casos “extremos” que representan todo el abanico del discurso intercultural en Veracruz. La variación de la muestra se logra por la relación con la UNED en Madrid, el Laboratorio de Estudios Interculturales en la Universidad de Granada, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), el contacto establecido con Departamento Técnico-Académico de Educación Indígena de la SEV, Dirección de Educación Indígena de la SEV y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Pacífico Sur.

Por último, el vínculo con los maestros de la UVI Selvas se genera por participar en el curso Diversidad cultural y educación (2006)¹⁰, en el Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación de la UVI (2007-2009) y por las actividades realizadas en el marco del proyecto *InterSaberes* (2007-2009). La incorporación de estos actores se realizó debido a la particular forma que ellos tuvieron de integrarse al enfoque intercultural.

El proceso de investigación tiene un carácter inductivo, esto es, la teorización que lo articula surge a raíz del trabajo de campo realizado. Este proceso comprende dos fases 2006-2008 y 2009-2010 las cuales incluyen un periodo de teorización y formulación de resultados provisionales¹¹. La primera fase ha implicado una recopilación y análisis de la literatura dedicada a la interculturalidad y educación intercultural en el contexto

⁹ En aquel entonces en educación normal existían conflictos por la reciente creación de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe (2004); los maestros de ese medio se veían en la necesidad de capacitarse en el enfoque intercultural debido a que formarían a nuevas generaciones en algo que no conocían. La Dirección de Educación Normal y otras instancias de la SEV promovieron seminarios, diplomados y especialidades para formar a los formadores dentro del marco de la interculturalidad.

¹⁰ El curso se desarrolló en Acayucan, Veracruz, y estaba dirigido a ATP's, maestros frente a grupo de educación primaria indígena y a docentes de la UVI Selvas.

¹¹ Los resultados previos fueron discutidos con los ATP's dentro de los seminarios y cursos. Se aprovecho también el marco de algunos congresos para presentar, discutir y replantear aspectos teóricos y metodológicos provisionales. El estudio se fue enriqueciendo en diferentes espacios desde 2007 hasta la fecha.

veracruzano, ello como producto del contacto establecido con los integrantes del SEMV. Esos contactos también me dieron pistas para empezar a formular el “objeto de estudio”.

En ese mismo periodo, los contactos se fueron ampliando en la medida en que participaba como instructora en cursos y diplomados ofertados por el SEMV. Opté por realizar, en octubre de 2004, entrevistas exploratorias-informales con los ATP’s, debido a su muy reciente inserción al campo conceptual de la interculturalidad. A raíz de estas entrevistas, se bosquejó una primera guía de entrevista formada por dos apartados uno biográfico-formativo y otro conceptual.

Para el mes de diciembre del mismo año se empieza a pilotear y a negociar las entrevistas con la guía establecida. Cabe aclarar que aunque se inicia la fase empírica de la investigación como instructora y/o facilitadora de cursos de formación en diversidad cultural, la negociación de las entrevistas con estos primeros actores no fue fácil. El grupo de ATP’s estaba formado mayoritariamente por hombres, sólo existía una mujer, todos ellos contaban con una extensa experiencia laboral, tenían entre los 34 y 46 años de edad. Para ese entonces yo tenía 24 años, contaba con experiencia en docencia, pero con alumnos de licenciatura de mi misma edad. Mi género, mi edad y el que ellos fueran obligados por su institución a participar en el diplomado, conflictuó mi estancia en el campo. Las primeras clases estaban llenas de reclamos hacia los organizadores del diplomado, sus supervisores, jefes directos y hacia la misma Dirección de Educación Indígena. Muchos de ellos “medían” mis conocimientos haciendo preguntas a las cuales ni ellos mismos tenían respuesta. Sin embargo, las dificultades se fueron disolviendo al observar que mis padres me visitaban a la salida de las clases, pero sobre todo cuando se enteraron de que yo era originaria de la región. Fui admitida en el momento en que jugué el papel de “paisana” y como tal asistía a las salidas a comer que organizaban; comía “todo” aquello que ellos proponían – venado, tlacuache, conejo, armadillo, iguana, etc. Otro momento clave para mi admisión fue la realización de un grupo focal, en noviembre de 2004. A través de él pude conocer de manera específica aquellos aspectos que les impedían participar dentro del curso de manera libre y espontánea; la mayoría de estos se relacionaban con su papel, ya que continuamente era puesto en “tela de juicio” por sus superiores o por los docentes que asesoraban.

Durante las sesiones del diplomado existían momentos en los cuales compartían sus dificultades para realizar su trabajo — momentos de “catarsis” —, era tan importante para ellos compartirlos que surgió la idea de redactar cartas a otros ATP’s de las otras sedes del

diplomado para conocer sus experiencias. Esas experiencias y las relaciones de amistad entabladas con ellos me mostraron lo importante que era ampliar la muestra de actores; incluso por sugerencia de algunos, realicé entrevistas en la Dirección de Educación Indígena.

Las dificultades que tuve con los ATP's no las tuve con otros actores. Por ejemplo, con los directivos, mi edad fue una "ventaja", debido a que no me veían como un "investigadora seria" ante el cual deberían de tener "cierta actitud"; lo mismo sucedió con algunos ideólogos. Con los colegas del SEMV y los maestros normalistas, la empatía y el andar en los mismos procesos de investigación¹² hicieron que estuvieran en plena disposición de participar en la investigación. Con los maestros de la UVI Selvas, el ser de la región también me abrió su confianza, el compartir espacios de formación, pero sobre todo el no pertenecer directamente a su institución me permitió ser su confidente y en ocasiones su "aliada".

3.4 Construcción de datos

Para recopilar los discursos y construir los datos recurro a las entrevistas etnográficas (Hammersley & P. Atkison 2001, 141-173), las cuales me han permitido conocer los discursos, sistematizar la interpelación de la realidad de los actores y conocer de manera libre y espontánea aspectos que dentro de otro tipo de entrevista es difícil que se recojan. Las preguntas de las guías eran abiertas y estaban pensadas para cada tipo de actor en concreto; el objetivo que perseguía con ellas era obtener, en palabras de los informantes, la descripción de su propia realidad:

“The purpose of the qualitative research interview is to obtain descriptions of the lived world of the interviewees with respect to interpretations of the meaning of the described phenomena [...]. The topic of qualitative interviews is the everyday lived world of the interviewee and his or her relation to it [...]. The interview seeks to interpret the meaning of central themes in the life world of the subject. The interviewer registers and interprets the meaning of what is said as well as how it is said [...]. The interview seeks qualitative knowledge expressed in normal language, it does not aim at quantification” (Kvale: 1996, 30).

¹² Algunos se encontraban formulando un proyecto de investigación o realizando una tesis.

Las entrevistas realizadas varían respecto a su tiempo de duración, situación, formalidad en la que se generan y formato de guía. Algunas de las entrevistas duran alrededor de tres horas, debido a que se trabaja sólo una parte de la guía en una sesión y en otro momento se concluye la entrevista. Los contextos y las situaciones en las que se realizan son diferentes: en cafeterías, parques, casas de los entrevistados, en banquetas de calles, restaurantes, oficinas, en lobbys de hoteles, bajo un árbol y en las aulas del Centro Regional de Actualización de Maestros, en Acayucan, Ver., en la UVI-Selvas y en la Universidad Pedagógica Nacional. De las entrevistas exploratorias y/o informales solamente existen anotaciones; en cambio, de las realizadas con guías se realizaron grabaciones en audio — todas ellas consentidas por los entrevistados. En estos últimos casos, las entrevistas fueron programadas con anticipación y se desarrollaron en base a la guía establecida para cada actor.

Por otro lado, cabe aclarar que la guía de entrevista se fue transformando en la medida en que cambiaba el grupo de actores entrevistados y conforme avanzaba el proceso de investigación. Sin embargo, existían apartados que predominaban, como el biográfico-formativo y el conceptual:

- En el primer apartado me interesaba conocer acerca de su lugar de procedencia, si hablaba o no una lengua indígena u otros idiomas, su edad, experiencias laborales, su grado de formación académica, el proceso que tuvo que pasar para lograr su cargo actual, las características de su cargo, lugares de actuación, límites y actividades concretas de su cargo, experiencias concretas de su cargo y si pertenecía a una institución o grupo las características generales de estos.
- Del apartado conceptual me interesaban experiencias concretas que lo llevaran a/o relacionaran con la interculturalidad, el “trasfondo” desde el cual ocurría su acercamiento, la distinción que hacía o no de la educación indígena y la intercultural, su conocimiento sobre el contexto en el cual se generaba la interculturalidad en Veracruz, México y/o América Latina, su primer experiencia con el término, su definición propia de interculturalidad y educación intercultural, la forma en que se lo explicaba a alguien ajeno a este discurso, si formaba parte de un grupo o institución también la definición de interculturalidad que permeaba en estos, el tipo de información que su grupo o institución le proveían para trabajar con ella, sus experiencias con cursos, talleres y/o diplomados relacionados con la interculturalidad.

- Con la ampliación de la muestra se anexó una tercera sección relacionada con el papel de las instituciones y de los actores transnacionales y multilaterales en la oficialización del discurso intercultural, con las experiencias o conocimiento que tenían de propuestas interculturales en otros países o contextos. Cerraba con sus propuestas para trabajar y aplicar la interculturalidad (cfr. anexo 1).

Otro elemento importante para la construcción de los datos ha sido la recopilación de material documental. De todos los actores estudiados se han recopilado videos, informes, proyectos, autobiografías, reseñas, autoevaluaciones, audios, transcripciones de encuentros, ponencias, bitácoras, relatorías, fotos y/o material visual, investigaciones en curso y documentos de las instituciones y de los actores, todos ellos relacionados con la interculturalidad y la educación intercultural; en algunos casos hasta de los antecedentes de las instituciones y de los grupos de discusión como el SEMV.

Por otro lado, el procedimiento para elegir la muestra y la formulación de las preguntas de las guías se encuentra sustentado en cuatro reglas, destinadas para la investigación heurística y dialéctica, ya desarrolladas por Dietz (1999):

- “La provisionalidad de los ámbitos temáticos a indagar que serán formulados a la luz de contradicciones en datos,
- La procesualidad y modificabilidad del 'objeto'-sujeto estudiado [...] que impide fijar *a priori* ni el tipo ni la cantidad de personas a entrevistar;
- La necesidad de variar al máximo las perspectivas contenidas en mis preguntas de investigación [...] para permanecer abierto hacia facetas aún desconocidas del tema tratado;
- y la búsqueda de aspectos comunes- y no simplemente las diferencias tipológicas- contenidos en las respuestas de las diferentes personas entrevistadas, para así detectar estructuras recurrentes y 'objetivizadas' en el material recopilado” (Dietz: 1999, 92-93).

Lo anterior me ha permitido variar y extender el *corpus* de los discursos de mis informantes, además de establecer diferentes tipologías de ellos. Con el reconocimiento de sus relaciones se ha iniciado una primera fase del muestreo, a principios de 2006, de la cual han surgido los siguientes tipos de actores:

- Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's), que son los destinatarios del discurso intercultural,
- Instructores del diplomado del SEMV, que son quienes “traducen” el discurso intercultural a los ATP's.

Existe un segundo ajuste de la muestra, a finales de 2006 y principios de 2007, en la cual se incorporan actores que se vuelven significativos, resultado de la información arrojada en las primeras entrevistas realizadas:

- Directivos de la Dirección de Educación Indígena, que implementan y desarrollan proyectos relacionados con la interculturalidad a los ATP's,
- Maestros de Educación normal, que también son receptores del discurso intercultural del contexto veracruzano y no veracruzano,
- Ideólogos nacionales y extranjeros, que son los emisores “originales” del discurso intercultural.

A finales de 2007 se amplía la muestra incorporando tanto actores protagónicos como antagónicos, pertenecientes a diferentes contextos:

- Los maestros de la UVI Selvas como “nuevos” actores educativos interculturales,
- Activistas de contextos no veracruzanos, que no simpatizan con el discurso de la interculturalidad pero sí con el de los movimientos comunales, por lo cual logran influir en los demás receptores veracruzanos

Por último, me di cuenta de que las redes personales de los actores entrevistados y las establecidas por mí misma generaron “datos relacionales” (Molina, 2001:13) en base a la interculturalidad, produciendo a su vez “redes de significados” en torno a ella. Lo anterior se debe a que los sujetos estudiados pertenecen a una “comunidad académica” (Kuhn, 2001) y como tal generan sentidos comunes respecto a lo intercultural, formando así un “colegio invisible híbrido” (Dogan & Pahre, 1999)¹³ o “redes intelectuales transnacionales” (Charle / Schriewer / Wagner, 2006; cfr. capítulo 2.5). Por lo anterior, dentro de cada uno de los siguientes capítulos agrupo a los actores en base a las “redes de significados” que generan sobre la interculturalidad; su reagrupación dentro del trabajo queda de la siguiente forma (cfr. [gráfica 4](#)).

¹³ Según Dogan & Pahre (1999), estos colegios son creados de manera informal, se caracterizan porque en ellos participan “investigadores” de diferentes campos de estudio, disciplinas o subdisciplinas estableciendo contacto a través de medios electrónicos, congresos, revistas, conferencias, etc.

Gráfica 4: Estructura del capitulado según el muestreo etnográfico¹⁴

3.5 Análisis de datos

Considero que el proceso de análisis de datos ha estado presente desde el inicio del trabajo. Este me permitió construir los datos, elegir la muestra y recopilar ciertos documentos. La columna vertebral del proceso de investigación ha consistido en “describir, traducir, explicar e interpretar” (Velasco & Díaz de Rada, 1997:42):

“[Estos] podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos, en distintos momentos y grados o niveles de abstracción, pero también son en cierta medida procesos comimplicados, inseparables. Resulta extremadamente rígido, compartimentalizador, concebir el proceso metodológico como si estuviera dividido en fases discontinuas, como una secuencia de acciones en una cadena de montaje que se llevasen a cabo de distintas dependencias de una factoría” (Velasco & Díaz de Rada, 1997:42).

El procedimiento de análisis de datos, inspirado en métodos y técnicas desarrolladas por el análisis crítico del discurso (Granados Martínez, 1998, Van Dijk, 2001a, 2001b), tuvo diferentes momentos. Inició de manera formal en el momento en que se efectúan las transcripciones de protocolos de entrevistas y conversaciones descontextualizadas. Posteriormente, los datos recabados se organizaron y categorizaron a través del análisis de discurso *por técnica de racimo*:

“Este tipo de análisis parte del supuesto de que el discurso se forma de proposiciones principales y secundarias que a su vez lo estructuran. Las

¹⁴ Fuente: elaboración propia.

proposiciones se forman de un sujeto (categoría o núcleo de referencia) el tratamiento del mismo (predicado) [...] se pretende el establecimiento final de un conjunto o racimo de proposiciones, a partir de las cuales se podrá reconstruir el discurso. El racimo constituye así un resumen riguroso de las categorías (relevantes según la problemática) y de la forma en que éstas son tratadas y concebidas [...] el objetivo final [*del racimo*] es la interpretación del discurso. Este conjunto de elementos permite ciertas operaciones como establecer relaciones entre los predicados, analizar el significado individual y el del conjunto, estudiar las contradicciones entre ellos” (Bermúdez Chaves, 1986: 137).

El proceso de análisis incluyó cinco etapas:

- a) *Localización de núcleos de referencia*, la cual significó buscar categorías dentro de las entrevistas,
- b) *Localización de proposiciones*, aquí se ubicaron los predicados y/o definiciones de las categorías,
- c) *Reducción del número de proposiciones*, esta etapa implicó la selección de categorías y definiciones además de la eliminación de aquellas que no se relacionan con el objeto de estudio,
- d) *Reconstrucción del discurso* este periodo significó la estructuración del discurso en base a la selección y eliminación de categorías,
- e) *interpretación de contenidos*, el cual implicó el reconocimiento y la interpretación “total” del discurso de los actores, según nuestro objeto de estudio.

Siendo consecuente con mi enfoque etnográfico, que oscila entre una perspectiva *emic* y *etic*, en el análisis de los datos he recurrido al diálogo entre ambas perspectivas, teniendo como resultado “categorías *emic*”, surgidas de los discursos de los actores y de la aplicación del análisis de contenido, y “categorías *etic*”, originadas de la propuesta teórica de Christophe Charle (2006). Este autor usa las categorías para analizar el proceso de transferencia de conocimientos en las redes intelectuales transnacionales. Sin embargo, en este trabajo dichas categorías son empleadas para analizar las migraciones de discursos y significados en torno a la interculturalidad, ya que dichos significados y discursos, primero analizados mediante las categorías *emic* arriba desarrolladas, expresan los conocimientos y saberes de los actores estudiados (Hunn, 2006; cfr. capítulo 2.4). Como mencioné en el

capítulo 2.5, serán cinco categorías las que me permiten visualizar el proceso de migración por el que pasan los discursos de la interculturalidad y que definiré a continuación:

- La divergencia cultural,
- el modelo cultural interno,
- los intermediarios,
- la pantalla lingüística
- y los campos de transferencia.¹⁵

Divergencia cultural

El proceso de migración de los discursos no genera una transposición inmediata de estos a otros contextos; más bien, se trata de un proceso complejo que genera conexiones o desconexiones desiguales y/o contradictorias. Está lleno de disputas teóricas y metodológicas tanto al interior como al exterior de los campos del conocimiento, disciplinas y subdisciplinas receptoras. Sin embargo, las discrepancias que se tienen respecto al discurso inmigrado se deben, en la mayoría de los casos, a la divergencia cultural de los sujetos que reciben el discurso. La divergencia cultural muestra que en el momento en que se acoge el “nuevo” discurso se crean variaciones y/o asimetrías tanto en los contextos como en los sujetos de recepción.

Se crea una dinámica de “oferta y demanda” entre los sujetos que promueven y son portadores del discurso y los receptores del mismo; mostrándose unos como expertos y otros como simple espectadores, la dinámica genera, en términos de Charle, una “asimetría entre un socio dominante y otro dominado” (Charle / Schriewer / Wagner, 2006: 176). La asimetría se diluye en el momento en que el receptor del discurso adapta el discurso a su contexto convirtiéndose así en un “nuevo dominante”.

En el presente estudio, esa divergencia cultural se encuentra representada por aquellos aspectos que separan a los integrantes de los grupos y a los grupos estudiados, como son sus itinerarios formativos, las instituciones a las que pertenecen y las formas de aproximarse a la interculturalidad (cfr. capítulos 4.2, 5.2, 6.2). He detectado que la diversidad de opiniones y significaciones respecto a lo que es o no intercultural responde a

¹⁵ Una versión anterior de estas categorías fue presentada como ponencia en el XI Congreso de Antropología de la FAAEE, Donostia, San Sebastián, y ha sido publicado como Mateos Cortés (2008).

cuestiones políticas, pero también a subjetividades, aspectos que van determinando la formación de cada individuo. Con la categoría “divergencia cultural”, trato de mostrar la pluralidad de elementos y desniveles académicos, culturales y políticos que llegan a formar tendencias de diferenciación discursiva entre los sujetos que participan en el discurso de la interculturalidad. La categoría, también definida por Charle como *ausencia de tradición cultural compartida*, visualiza la heterogeneidad de los sujetos que acogen el discurso migrante, elementos que pueden llegar a influir en la migración y recepción del discurso.

Modelo cultural interno

Los elementos que diferencian a los sujetos al momento de cohesionarse forman y cohesionan en ellos un modelo cultural interno. Frente al nuevo discurso, y de forma paralela al proceso de migración, los sujetos generan un proceso de reconocimiento de lo que les es “propio” o “ajeno”. Ese reconocimiento puede crear reacciones de resistencia y defensa o puede reafirmar su identidad, evitando o conflictuando la incorporación del discurso al nuevo contexto. Aquello que se convierte en resistencia lo denomino modelo cultural interno; consiste del conjunto de pensamientos, creencias y prácticas que manera consciente e inconsciente integran la identidad de las personas. La categoría remite a la “tradición de conocimiento” que guía a los miembros de los grupos; es el trasfondo, la forma de pensar con la que se identifican. El modelo cultural interno da elementos para explicar la forma en que las personas piensan y actúan. En nuestro estudio, este modelo está integrado por aquellas reflexiones que nuestros actores establecen como punto de referencia para explicarse, definir y/o reproducir la interculturalidad (cfr. capítulos 4.3, 5.3, 6.3).

Intermediarios

Para aclarar quiénes son los intermediarios y el papel que juegan en el proceso de migración del discurso intercultural, distingo a los “emisores” de los “receptores” del discurso. Denomino emisores a los sujetos que tienen la autoridad o el poder de teorizar acerca de la interculturalidad; en cambio, los destinatarios son aquellos sujetos que acogen dicha teorización. En el primer caso, ubico a los protagonistas intelectuales o ideólogos principales de la interculturalidad; sujetos que cuentan con una gran trayectoria académica, que gozan de una “autoridad” y tienen un prestigio institucional. En el segundo, incluyo a

los actores que acogen o reciben dicha teorización a través de cursos de formación y actualización relacionados con la interculturalidad. Los intermediarios, en cambio, son aquellos sujetos que obtienen la teorización de los emisores y la ofrecen a los destinatarios o receptores, realizando un “proceso de traducción” debido a que aprehenden e interpretan lo emitido por los emisores originales.

“Básicamente los intermediarios juegan tres papeles característicos: primero, importan o exportan conocimientos, nociones y métodos; segundo, enseñan o transmiten tal conocimiento, nociones y métodos [...] finalmente, adaptan las nociones y los métodos a la cultura local para asegurarse una implantación fructífera y duradera” (Charle / Schriewer / Wagner, 2006: 177).

En el presente estudio, los intermediarios se distinguen por cubrir vacíos o desfases teórico-conceptuales respecto a la interculturalidad, por brindar de herramientas a los que por primera vez se adentran a este campo, por lo cual ejercen de mediadores y “traductores” del discurso migrado. Es una categoría relacional y situacional porque depende de la posición de los intermediarios en la cadena de intermediación (cfr. capítulo 7).

Pantalla lingüística

Para Charle, la pantalla lingüística es el “vocabulario adecuado para transportar los conceptos y el conocimiento novedoso a un ambiente cultural diferente” (Charle / Schriewer / Wagner, 2006: 177). De no existir este vocabulario o pantalla lingüística en el proceso de recepción del discurso migrado, las teorías o conceptos transferidos no tendrían sentido. Por ello, los intermediarios o traductores del nuevo discurso “se pueden ver obligados a inventar nuevos términos [*significados o definiciones de términos migrados*] mediante la combinación de otros ya existentes” (Charle / Schriewer / Wagner, 2006: 177), generando así un sentido para éstos en el contexto de acogida. Las pantallas lingüísticas son producidas de forma consciente e inconsciente, tanto de forma individual como colectiva: si se originan de manera consciente e individual, producen un proyecto de identidad; en cambio, si son producidas de forma inconsciente y colectiva, son habitualizadas y rutinizadas.

En el estudio recorro a esta categoría para mostrar las diversas significaciones o conceptualizaciones que los sujetos proyectan, de forma individual y colectiva, respecto a la interculturalidad. Estas significaciones son construidas o delimitadas a partir de los

intereses o modelos culturales internos de los actores. Así para algunos lo intercultural está relacionado con el empoderamiento de minorías y/o el “orgullo indígena” o en otros casos con la “educación intercultural para todos” (cfr. capítulos 4.4, 5.4, 6.4).

Campos de transferencia

Para que se lleve a cabo el proceso de transferencia, es preciso que exista, además de un lenguaje común, algún tipo de conexión entre los conceptos y las realidades de recepción del discurso. También es imprescindible un espacio en el cuál se efectúen dichos intercambios y en el que exista una aplicación interna del nuevo discurso externo, un campo en donde sea posible la transferencia del discurso. Dentro del presente estudio, los campos de transferencia son las aplicaciones prácticas que los sujetos realizan con los discursos migrados una vez adaptados, traducidos o resignificados a sus contextos; son las prácticas que realizan con las pantallas lingüísticas (cfr. capítulo 7).

La puesta en diálogo entre las categorías *emic* y *etic*, nos muestra el proceso “migratorio” del discurso intercultural. Dicho proceso se realiza cuando se crean transformaciones conceptuales y los discursos cruzan fronteras no sólo nacionales e internacionales, sino de “horizontes” de conocimiento (Mateos Cortés & Dietz, 2009a). Las interconexiones e interacciones que genera el discurso intercultural entre “redes intelectuales” o “colegios invisibles híbridos”, internacionales, nacionales y estatales, permite la circulación de significados “locales” y “globales” en distintas direcciones.

4. EL DISCURSO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA VERACRUZANA: ENTRE NORMALISMO E INDIGENISMO

Este capítulo presenta el primero de los tres estudios de caso de nuestra investigación. Como ya indicaba en el capítulo metodológico, el análisis se centra en sujetos relacionados con la Secretaría de Educación en Veracruz (SEV), en su mayoría Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), directivos relacionados con esa dependencia y otras, como el Instituto Nacional Indigenista (INI), así como maestros de educación normal. El propósito del capítulo consiste en contextualizar a nuestros actores para posteriormente analizar la forma en que ellos se apropian del discurso de la interculturalidad. Para lograr lo anterior, esbozo de manera general la relación estado-nación mexicana, el vínculo que establece éste con la escuela y el papel que ella desarrolla ante él. Para entender la posición de los actores dentro del sistema educativo mexicano, describo de forma breve la historia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); asimismo, analizo la forma en que son formados los maestros en educación normal y su labor a lo largo de la historia de la educación hasta llegar a la figura contemporánea del ATP. Recupero las categorías heurísticas relacionadas con la transferencia de significado, como la divergencia cultural inicial, el modelo cultural interno y las pantallas lingüísticas, con la finalidad de entender la forma en que estos sujetos se han acercado a y han construido sus nociones de la interculturalidad.

4.1 La sintáctica institucional del sistema educativo mexicano y veracruzano

4.1.1 Nacionalismo e indigenismo en México

Desde la consumación de la Independencia mexicana, pero sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX aparece el “problema del indio” como un eje discursivo central del nacionalismo mexicano. Toda una serie de reformas jurídicas e institucionales decimonónicas aspiran a generar una nación unitaria, homogénea de ciudadanos-individuos - a imagen y semejanza del prototipo francés. Los intentos de poner en práctica esta ficción de un “México imaginario” (Bonfil Batalla, 1989) repercuten profundamente en la tenencia colectiva de la tierra, en las estructuras locales consuetudinarias y en los mecanismos de intermediación colonial que mantenían hasta entonces las comunidades indígenas¹.

¹ Cfr. la historiografía y antropología del siglo XIX mexicano, particularmente Lomnitz-Adler (1995, 1999), Mallon (1995, 2002), Fowler (1996), Guardino (1996), Reina (1997) y Rugeley (2002).

Frente a este nacionalismo “criollo”, modernizador y eurocéntrico surgen tanto entre las revueltas populares rurales del finales del siglo XIX como entre la intelectualidad urbana crítica proyectos alternativos de nación, que se concretizan y enlazan violentamente a principios del siglo XX en la Revolución Mexicana. Muchos comuneros indígenas y campesinos sin tierra se suman a la “bola” revolucionaria precisamente por defender sus derechos colectivos, que se traducen paradigmáticamente en el célebre “Plan de Ayala”, un proyecto de nación descentralizada, basado en comunidades autónomas y autogestionadas. Sin embargo, en abierta contradicción de esta vertiente “zapatista” procedentes de comunidades indígenas y campesinas sobre todo del centro y sur del país, a lo largo de la contienda armada se acaba imponiendo un proyecto de nación no sólo fuertemente ciudadano, centralizador y etatista. A la vez, el proyecto victorioso y finalmente oficializado contempla una nación nuevamente homogénea y una vez más influenciada por Francia, en este caso por la tradición jacobina².

Lo que distingue el nuevo nacionalismo revolucionario y post-revolucionario de su antecesor decimonónico no es tanto la forma en que concibe a la nación mexicana, sino el “contenido” de dicha nación, i.e. el actor protagónico. Por lo menos en el imaginario colectivo oficial, la élite criolla es destronada y sustituida por el “mestizo”, la amalgama no biológica, sino cultural y simbólica que sintetiza elementos del México indígena precolonial y del México criollo colonial en una nueva “raza cósmica” (Vasconcelos, 1948), “semilla” de una nueva nación post-revolucionaria.

Cuando después de la paulatina “pacificación” de los diferentes bandos armados se inicia el proceso institucional y cotidiano de la “formación del estado” (Joseph & Nugent, 2002), el grupo de intelectuales críticos que se había formado en el Porfiriato tardío en torno a Vasconcelos, conocido como el “Ateneo”, se hace cargo de convertir la “mestizofilia ideológica” (Basave Benítez, 1992) en la nueva ideología nacionalista (Ocampo López, 2005). Esta mestizofilia guiará las políticas culturales y educativas frente a aquellos sectores de la población sobre todo rural que aún no se identifican con la nación mexicana (de la Peña, 1995, Dietz, 2005).

Paradójicamente, los intelectuales del nuevo régimen post-revolucionario se apropian, por una parte, de un discurso no sólo anti-colonial, sino abiertamente anti-clerical, pero, por

² Los actores de la Revolución Mexicana y su relación con el nacionalismo son analizados por Smith (1981), Knight (1986, 1997, 2002), Tutino (1986), Taylor (1993), Lomnitz Adler (1995, 1999, 2002), Cohn (2002), Joseph & Nugent (2002) y Dawson (2004).

otra parte, recurren a terminología religiosa cristiana para expresar su proyecto nacionalista: con un proselitismo ideológico fuerte, sus “misiones culturales” recorrerán las regiones indígenas del país para “educar al pueblo” en la redención revolucionaria”. Este nacionalismo cultural impregna el quehacer subsiguiente de las instituciones indigenistas mexicanas (Dietz, 1995, 2005). Las comunidades indígenas son sometidas a procesos de “aculturación selectiva”, destinada a sustituir – de forma un tanto mecánica – “elementos culturales” indígenas por otros mestizos, y todo ello con el objetivo último de “mexicanizar al indio” (Cárdenas, 1978[1940]). La reforma agraria es aprovechada para crear nuevas estructuras intermediarias entre las comunidades y las secciones corporativas del partido-estado (Hurtado Tomás, s.f.), pero desde sus inicios el indigenismo mexicano opta por la escuela como principal dispositivo de integración nacional (Vaughan 2001).

4.1.2 Escuela y estado-nación

El papel que juega la educación en el contexto mexicano va cambiando a partir de los diferentes fines perseguidos por el estado. En la historia mexicana se puede vislumbrar cómo la educación es un instrumento que el estado ha utilizado para difundir su ideología y para formar la “conciencia colectiva” (Vázquez, 1970: 8), que mantenga “en orden” a la población. El estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden y progreso, le otorga la capacidad de integrar a la sociedad, generando así una identidad nacional. Sin embargo, en sus inicios tanto la educación como la profesión docente fueron asuntos de particulares, empleadores y corporaciones civiles, hasta que finalmente se convirtió en asunto de estado (Arnaut, 1988: 99).

La principal tarea que tuvo la educación al convertirse en asunto de estado consistió en lograr tanto la homogenización del país, como su integración y participación dentro de la modernidad. Después del proceso de independencia, a través de la escuela se intenta formar un nuevo tipo de ciudadano. Es la educación básica la que tiene la tarea de enseñar a respetar las tradiciones e instituciones del país generando y/o buscando cierta uniformidad (Vázquez, 1970: 8), inculcando valores capaces de generar en los individuos lealtad a la nación (Vázquez, 1970: 15).



La patria, de Jorge González Camarena (1962): entre 1962 y 1971, la imagen ilustró todas las cubiertas de los Libros de Texto Gratuitos para la enseñanza del nivel básico en México. (cfr. <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvweb13/agora/agomaria.htm>; consultado 26/02/2010).

En el periodo de 1821 a 1866, posterior a la independencia, grupos alternantes en el poder, liberales y conservadores, generan programas, leyes e instituciones con la idea de mejorar la educación y combatir el analfabetismo. Las propuestas políticas de ambos grupos generan una disputa constante:

“ya que los conservadores luchaban por la prevalencia de la educación religiosa con base en los dogmas de la iglesia católica, el principio de la autoridad eclesiástica y civil, los principios de que la identidad nacional estaban fundamentados en la conquista española, etcétera. Por el contrario, los liberales se empeñaban en lograr una plena libertad de la enseñanza y sobre todo, el laicismo como medio para terminar con el fanatismo y los errores científicos que esto provocan” (Silva & Muñoz, 1992: 193).

Las luchas creadas por estos grupos y los cambios generados en el aspecto económico, político y social afectan la continuidad de los programas educativos. Por ello no existe durante este periodo una tendencia educativa continua.

En 1857, en el Artículo Tercero Constitucional la educación queda establecida como obligatoria y pública. El estado, a través de la educación, fomenta la posibilidad de construir una sociedad democrática, libre de ignorancia y capaz de alcanzar la modernidad. En este contexto, la educación emerge como un organismo político capaz de lograr el modelo ideal de sociedad al cual se aspiraba es el medio que transformaría a la nación mexicana. En el periodo de 1867 a 1911, el pensamiento positivista se adopta oficialmente como la solución a los problemas nacionales. En ese contexto “la educación se caracteriza por ser libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional” (Silva & Muñoz, 1992: 200).

En el periodo de gobierno de Porfirio Díaz (1877-1911), se crea la Escuela Normal con el “propósito de garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial” (Ducoing, 2004: 39). La formación de profesores que lleva a cabo la educación normal tenía la labor de “realizar procesos de integración nacional [...] difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria” (Arnaut, 1988: 48). Así mismo, transmitía a la población los programas establecidos previamente por el estado a través de diferentes órganos educativos. De la misma forma, la profesión docente se convierte en el centro de atención del estado, debido a que los maestros, a través de las Escuelas Primarias Rurales, las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales se vuelven los emisores de su ideología.

El estado tiene la tarea de otorgar educación de calidad, que vaya de acuerdo a las exigencias sociales, políticas y culturales de la época; así como de resolver las demandas laborales de los maestros (Arnaut, 1988: 48). Por ello se siguen generando cambios en el campo educativo con la idea de mejorar la calidad de la educación, debido a que el estado sigue ubicando a la educación como la solución de los “males nacionales” (Peña, 2005: 160). No obstante, el hecho de que la educación sea asunto del estado no significa que su papel se reduzca a los intereses que este tiene respecto a ella; también está relacionado “con las labores u objetivos de las instituciones educativas como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por las disputas que existió entre normalistas e universitarios” (Arnaut, 1988: 99).

4.1.3 Estructura del sistema educativo: la Secretaría de Educación

En la construcción del estado-nación moderno, la SEP, creada el 25 de septiembre de 1921, juega un papel decisivo. Con su origen se pretende generar un sistema nacional de educación capaz de formalizar y administrar la educación en todo el país. Dirigida por José Vasconcelos e integrada por intelectuales egresados de diferentes instituciones de educación superior, reformadores sociales y pedagogos urbanos de orientación estatista y laica interesados en un estado fuerte y omnipresente en la educación, e influidas por las ciencias sociales de Estados Unidos, se busca la integración y medicación de las políticas educativas con la actividad docente (Peña, 2005: 690; Vaughan, 2001: 55).

En sus inicios, la SEP se propuso combatir el analfabetismo y fomentar la escuela rural, la educación media superior así como la edición de libros para promover las artes entre todos

los sectores de la población. Lo anterior se establece con el fin de brindar, a través de la educación, el “ideal democrático” por el que se había luchado durante la revolución (Irigoyen, 2006: 2). La SEP se convierte así en el organismo que tomaría las medidas necesarias para ejecutar los postulados establecidos en el Artículo Tercero Constitucional.



Biblioteca infantil de la SEP: “un grupo de niños estudian bajo la supervisión de un maestro en la biblioteca infantil que abrió la Secretaría de Educación Pública. [La] biblioteca sintetiza la utopía cultural de quien fuera ministro de Educación en México de 1920 a 1924: José Vasconcelos”. (cfr. http://sepiensa.org.mx/contenidos/h_mexicanas/s.xx/biblio/biblio_1.htm; consultado 26/02/2010).

Para fortalecer el proyecto educativo nacionalista organiza cursos, promueve la construcción de escuelas, la apertura de bibliotecas y busca que los grupos marginados en zonas rurales accedan a la educación a través de diferentes programas. Por ejemplo, en el periodo posrevolucionario establece la Escuela de Verano y para 1922 funda la primera de diez Escuelas Normales Rurales (Ducoing, 2004: 52; Arnaut, 1988: 58):

“A comienzos de los años veinte, aunque la SEP elogiaba – de dientes para afuera – la rica estética de la cultura indígena y promoviera una moda de sarapes, metates y huipiles entre los intelectuales de la Ciudad de México, distribuía los clásicos griegos en los pueblos más remotos” (Vaughan, 2001: 56).

Para 1923 adopta la pedagogía de la acción como política oficial, la cual le sirve como proyecto de integración y producción nacional (Vaughan, 2001: 53). Sin embargo, “algunas comunidades rurales crearon un espacio para conservar sus respectivas identidad y cultura locales, mientras que el Estado central logró alimentar un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, basado en su declarado compromiso con la justicia social y el desarrollo” (Vaughan, 2001: 19). A pesar de los espacios generados, los campesinos e indígenas seguían siendo para la SEP carentes de cultura y racionalidad, por lo que ellos resultaban para la institución incapaces de generar conocimiento. A través de estos proyectos, la SEP buscaba generar un encuentro entre los maestros y las comunidades

rurales, por lo que los maestros se vuelven piezas claves para reinterpretar y transmitir en las zonas rurales la política educativa de estado (Peña, 2005: 162).

La SEP sigue promoviendo la erradicación del analfabetismo y el combate a la deserción escolar y a los altos niveles de reprobación, también una mejora en la profesionalización del magisterio así como una mayor participación de la sociedad en el proceso educativo. Sin embargo, como la SEP hasta la fecha no lo ha logrado, la educación no se ha desarrollado y esto ha impedido también el desarrollo del país (Padilla, 2003: 38).

4.1.4 Estructura del sistema educativo: el sindicato magisterial

A lo largo de la historia del magisterio, organizaciones como la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FNTE) y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) buscaron que la profesión docente se convirtiera en asunto del estado. Sin embargo, es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el que logra que a través de la SEP la docencia y la educación básica formen parte del estado (Arnaut, 1988: 99).

Creado en el año de 1921 desde dentro del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y con una estructura piramidal similar a la SEP, el SNTE surge con la idea de agrupar diferentes organizaciones sindicales que se habían generado para respetar los intereses laborales del magisterio:



“Su propósito era canalizar los conflictos por medio de una organización corporativista y facilitar al estado el diseño de políticas en materia educativa” (Trejo, 1997: 156).

Desde sus inicios, el SNTE obtuvo recursos del estado mexicano, articuló sus labores con la SEP y declaró abiertamente su apoyo hacia el PRI. Dentro de esta red de instituciones, y con el paso de los años, el SNTE adquirió mayor presencia y fortalecimiento. Sin embargo, el sistema educativo seguía bajo el control de los tres organismos. El SNTE en ese entonces, actuaba como un órgano dedicado a encauzar y limitar las demandas y peticiones del magisterio y, al igual que la SEP, reprodujo la ideología nacional y populista del estado posrevolucionario a través de los principios de la educación pública, gratuita y laica.



Trayectoria de la cultura en México, de Reyes Aurora (1908-1985): “presencia del maestro en los movimientos sociales de México [...]. Constructores de la cultura nacional y El libro abierto del espacio o Espacio objetivo futuro (1959-1962)”. (cfr. <http://www.chilango.com/articulo/ver/406/guia-de-murales.-primera-parte/9>; consultado 26/02/2010).

En los años noventa la relación entre SEP, SNTE y PRI comienza a fracturarse. Ya durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se intentan viabilizar políticas modernizantes en el sistema educativo como la descentralización, lo cual redujo el gasto en el campo educativo. La baja de salarios generó protestas por parte del magisterio, y los intentos de descentralización produjeron conflictos entre la SEP y el SNTE. En ese entonces el SNTE era liderado por la “Vanguardia Revolucionaria”, una corriente político-sindical cuyo representante era Carlos Jonguitud Barrios. Los conflictos terminan en 1989, cuando Vanguardia Revolucionaria pierde el control del SNTE y Elba Esther Gordillo toma su dirección política.

En el momento en el que Elba Esther Gordillo se encuentra al frente del sindicato, éste deja de oponerse a la descentralización del sistema y busca beneficiarse de este proceso. Por ello se implantan nuevos compromisos, como el establecer alianzas y mostrar su deber exclusivo con la educación, aspecto que quebranta su relación con el PRI. Para demostrar su transformación, promueve la llamada “Movilización sindical para la modernización del sistema educativo” y la creación de la “Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano”. Lo anterior se genera como estrategia para mejorar las relaciones con la SEP y para adentrarse al debate educativo del momento. Para algunos intelectuales de la época, la innovación del sindicato y su incorporación a la modernización significó el establecimiento de una nueva relación con el estado, relación mediante la cual el estado seguía teniendo el control del magisterio.

Dentro del Programa Nacional de Educación del gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006), el SNTE aparece como uno de los tantos organismos interesados en la educación, pero a diferencia de los años de gobierno del PRI ya no como el principal actor de la política educativa. La debilidad aparente del SNTE sólo muestra la forma en que la estructura sociopolítica del país se transformó, al igual que el reposicionamiento del sindicato ante el nuevo gobierno.

Sin embargo, sindicato y gobierno se unen nuevamente en el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), para lograr una verdadera transformación educativa. Se establece la *Alianza por la Calidad de la Educación* entre el gobierno federal y el magisterio, representado por el SNTE. El objetivo central de esta alianza consiste en mejorar la calidad de la educación. Por ello se convoca a los actores necesarios para construir una política de Estado:

“Propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (SEP, 2008: 5).

El proyecto tiene como puntos nodales aspectos relacionados con la infraestructura y equipamiento, tecnologías de la información y la comunicación, gestión y participación social, ingreso y promoción, profesionalización, incentivos y estímulos, salud, alimentación y nutrición, condiciones sociales para mejorar el acceso, pertinencia y egreso oportuno, reforma curricular y evaluación (SEP, 2008). Con la alianza, tanto el gobierno federal como el SNTE se dan a la tarea de generar un sistema educativo moderno, capaz de responder a las demandas del país, aspecto que se busca ya desde el periodo de independencia. Además, el SNTE expande su poder a otras áreas de la política mexicana, pero enfrenta nuevos retos aún con el respaldo de Felipe Calderón.

4.1.5 El normalismo y la formación de maestros

Por décadas el normalismo mexicano le ha permitido al SNTE mantener su cohesión. Al finalizar su preparación los maestros normalistas³ aseguran a través del sindicato una plaza permanente en la SEP o en los sistemas educativos de los estados, generando así la base y consolidación del sindicato. La identificación del SNTE con el normalismo se ha establecido debido a que ambos promueven la defensa de la educación pública por parte del estado.

El sistema de educación normal nace ligado a proyectos establecidos durante el gobierno de Porfirio Díaz (1877-1911), basados en la idea de construir un sistema nacional de educación primaria “uniforme, laica, obligatoria y gratuita”, mediante un proceso de

³ En adelante denominaremos *maestro normalista* a aquellos sujetos que han sido formados en el magisterio dentro de Escuelas Normales, tanto a aquellos maestros egresados que prestan sus servicios en el medio de educación básica como aquellos que se dedican a formar a futuros maestros en las propias normales.

centralización (Arnaut, 1988: 204). Este sistema de educación difundiría los contenidos y métodos de enseñanza en la república mexicana a través de la formación de maestros.

La educación normal inicia con la creación de la Escuela Normal Superior de México (1924), en el seno de la Universidad Nacional, bajo el gobierno del presidente Álvaro Obregón. Su finalidad consistía en alfabetizar e integrar a la nación mexicana al desarrollo. Integrada por estudiosos de diferentes disciplinas, y fundada como reproducción del sistema francés de formación de profesores, empieza sus actividades promoviendo “la unidad, la científicidad, el pragmatismo y la secularidad” (Ducoing, 2004: 41). La Escuela Normal Superior formaría a profesores capaces de dirigir, inspeccionar y organizar instituciones educativas a través de la obtención de plazas.

Antes de la fundación de la normal superior se crean dos escuelas destinadas a la formación del magisterio, la Escuela Normal y la Escuela de Altos Estudios. La primera está dedicada exclusivamente a la formación de profesores; en cambio, la segunda promovería un trabajo más científico con los maestros para distinguirse de las normales existentes. Ambas tenían como propósito romper con las prácticas empíricas de los profesores de la época, proporcionando una base científica y práctica del profesorado. Sin embargo, con el paso del tiempo desaparecen.

La creación de la Escuela Normal se genera junto con la Escuela de Graduados y con la Facultad de Filosofía y Letras. Pero la Escuela Normal destacó por encima de éstas por la demanda de alumnos y el interés de los catedráticos por impartir cursos en ella. Después de varios conflictos entre las instituciones, en 1929 la escuela normal se separa de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela de Graduados. Una vez autónoma, la Escuela Normal Superior impulsa programas orientados a extender la educación en el medio rural y establece cursos en Escuelas de Verano para la formación de profesores de escuelas primarias, secundarias, preparatorias y normales.

En 1984, los estudios de educación normal obtienen el grado de licenciatura con lo cual la normal se integra al sistema de educación superior al establecerse el bachillerato como su antecedente obligatorio. Como resultado, las escuelas normales amplían su oferta educativa, ofreciendo licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria así como educación especial y educación física:

“Es en las últimas décadas del siglo XIX, cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, a partir de diferentes

tentativas por institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el Estado para homogenizar la formación docente y, con ello, contribuir a la unidad nacional y centralizar la instrucción pública, entre otras perspectivas” (Ducoing, 2004: 43).

Ya en el siglo XX surgen diferentes escuelas normales a nivel nacional y estatal; también se crean Escuelas Normales Regionales y Rurales con la idea de “civilizar” y homogenizar el medio rural. Este tipo de escuela normal preparaba a docentes para trabajar en centros indígenas buscando la inclusión de la población rural al desarrollo del país (Civera, 2004: 4). Por medio de estas escuelas se pensaba que era posible transformar la forma de pensar de los campesinos y de los indígenas debido a que impedían el progreso y desarrollo de la nación.



Alumnos normalistas en clase de hojalatería: escuela normal rural de Molango, Hidalgo en el libro el sistemas de escuelas rurales de 1927. (cfr. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_27.htm; consultado 26/02/2010).

Instituciones como las Escuelas Rurales, las Misiones Culturales, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas se dan a la tarea de llevar la “civilización” al campo y de mejorar la calidad de vida en las comunidades. En estos contextos los maestros trabajaban con un tipo de enseñanza “objetiva”, la cual implicaba cuestiones más prácticas, dejando de lado aspectos académicos, ya que muchos pensaban que “la mentalidad de los campesinos era elemental” (Civera, 2004: 5).

El trabajo en este tipo de instituciones se organizaba por cooperativas, ya fueran de alimentación, consumo y producción, promoviendo así lazos de solidaridad. Se mantuvieron por algún tiempo por el trabajo que realizaron los maestros dentro de las comunidades y por los apoyos locales y regionales que recibieron para su implementación.

En los inicios del siglo XX las Escuelas Rurales se expanden de manera acelerada, como consecuencia, la clásica educación normal es vista como obsoleta. Sin embargo, tiempo después renace impulsando programas para la capacitación, formación y mejoramiento del magisterio. Se fundan modernas escuelas normales con el objetivo de renovar la docencia,

formar maestros con un rango profesional similar o mayor a otros profesionistas, implementando la unidad y uniformidad de técnicas de enseñanza.

El modelo normalista de profesor también se transforma. Con Vasconcelos y periodos posteriores a él (1921-1958), el maestro se vuelve un “misionero”, un agente de transformación social, portador de cultura y civilización. De 1970 a 1976, el maestro se convierte nuevamente en un agente de cambio social, un defensor de las causas populares, creador de conciencia social y promotor de “progreso” a través del combate de la lucha de clases. No sólo enseñaba a leer y escribir, sino que mostraba modos de convivencia solidarios (Mesta & Espinosa, 2001: 6). De 1984 a 1992, llega a ser un personaje abnegado que orienta su trabajo al servicio de la nación. Se distingue por promover la eficacia, la productividad, la calidad y la competitividad, además de moldear e inculcar la nacionalidad a sus educandos.



Alumnos normalistas en clase de hojalatería: escuela normal rural de Molango, Hidalgo en el libro *el sistemas de escuelas rurales de 1927*. (cfr. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm; consultado 26/02/2010).

Los maestros de las normales rurales, en cambio, se caracterizaban por tener un trabajo más social y político. Además de enseñar a leer, escribir y contar, trabajaban por el mejoramiento de la comunidad. Algunos de ellos adiestraban a los campesinos e indígenas en sus derechos para poseer la tierra y obtener créditos del gobierno, involucrándose así en aspectos políticos, dejando las actividades académicas en segundo plano (Civera, 2004: 6).



La maestra rural, de Diego Rivera: Pintura en el edificio de la Secretaría de Educación Pública. (cfr. <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/26/imagenacional.html>; consultado 25/02/2010).

Las diferencias entre los maestros normalistas urbanos y rurales se establecieron en un inicio porque los primeros tenían mayores niveles de escolaridad, mientras los segundos apenas contaban con la educación primaria. Los maestros del medio urbano eran reconocidos como conservadores ya que actuaban según el plan de estudios y las políticas de educación del gobierno imperante; los rurales, en cambio, eran vistos como revolucionarios y partidarios de la escuela popular (Arnaut, 1988: 59).

A pesar de los cambios que se han establecido en el modelo del profesor normalista a lo largo de la historia, se sigue pensando en él como aquel que posee una conducta intachable y una moralidad ejemplar —personaje que se adentra en el campo de la educación por vocación, que se convierte en maestro porque le “nace serlo”. Caracterizándose por tener humildad, honestidad, prudencia y entrega (Gutiérrez & Troisi, 2005: 3), muestra un compromiso con la comunidad, la sociedad y la nación.

La figura del profesor normalista logra dominar el discurso del profesorado mexicano, surgiendo como “un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país” (Arnaut, 1988: 23). Por otro lado, el normalismo se hace presente a través del restablecimiento del liderazgo didáctico y social del profesor normalista, de sus valores y ética profesional. Además, el normalismo sigue basándose en la aplicación de doctrinas tanto teóricas como prácticas para formar a ciudadanos libres. La acción de los maestros continúa siendo la reproducción de los conocimientos y saberes que se encuentran establecidos en el curriculum, aspectos que fomentan el bienestar de los individuos.

4.1.6 El maestro como mediador cultural

Históricamente, en México, los maestros normalistas han provenido de una condición social humilde, siendo hijos de campesinos, comerciantes, obreros, profesores, entre otros y caracterizándose por sus escasas expectativas escolares. El “ser maestro normalista” implicaba un refugio temporal o un escalón que aseguraba el empleo y prestigio en la sociedad. Durante, y sobre todo después de la Revolución la figura del maestro en general y del maestro normalista en particular ha jugado un papel significativo tanto a nivel político como a nivel cultural, económico y social.

A través del tiempo, la iglesia, el estado y la familia le han exigido e impuesto grandes retos. Su participación en la historia mexicana ha marcado la forma en que su identidad ha

sido construida, de un “sujeto del saber” se ha convertido en un “sujeto del hacer”, capaz de reproducir y transmitir saberes que transformen una época.

En la historia de la educación han existido diferentes formas de “ser maestro”, éstas han impactado en la configuración de su identidad. El maestro se ha convertido en un “misionero cultural”, hasta que posteriormente llega a existir la figura del maestro de educación normal que actualmente conocemos. El maestro misionero se especializaba en el idioma de la región en la que iba a intervenir, contaba con habilidades y conocimientos que le ayudaban a reclutar personas interesadas en la docencia con el propósito de enviarlos a las poblaciones más necesitadas (Tinajero, 1993: 111). La mayoría de ellos provenían de carreras técnicas o carecían de formación profesional, eran de diferentes clases sociales y edades; además, contaban con “vocación de servicio social”.



Maestros y la recolección de frutos, de Diego Rivera: “los maestros dan a conocer el libro de la sabiduría, junto con la entrega de los primeros frutos”. Pintura en la Secretaría de Educación Pública. (cfr. <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/26/ima-naciona.html>; consultado 26/02/2010).

El programa de Misiones Culturales comenzó de forma oficial en octubre de 1923, por iniciativa del presidente Álvaro Obregón. El programa se genera desde el origen de la SEP y se liga a la labor de las Escuelas Rurales Mexicanas con la idea de mejorar la situación de las zonas rurales e indígenas (Jiménez Naranjo, 2009a).



Maestros en las clases prácticas de Agricultura: en la tercera misión cultural de Veracruz en el libro de Misiones culturales de 1927. (cfr. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_27.htm; consultado 26/02/2010).

En 1926 hay un auge de las Misiones Culturales, las cuales ya eran vistas como “escuelas sin muros”, capaces de formar a ciudadanos con mejores condiciones de vida. Pero es en el año de 1942 cuando se reorienta el trabajo de los maestros misioneros debido a que existe

un paralelo desarrollo de instituciones educativas como las Escuelas Normales (Tinajero, 1993: 111).



Prácticas agrícolas: en la cuarta misión cultural en el estado de Durango en el libro de Misiones culturales de 1927. (cfr.

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_27.htm; consultado 26/02/2010).

De los años sesenta a los noventa las Misiones Culturales tienen como prioridad realizar campañas de alfabetización para la población adulta; como consecuencia son transferidas a la Dirección General de Educación de Adultos. Para 1981 nuevamente son transferidas a otro organismo, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. El maestro misionero muestra para entonces:

“Vocación, espíritu de servicio, preparación, experiencia y sensibilidad [*transformándose así*] en agente de cambio social, enseñando de forma práctica a los adultos a convivir con la comunidad a asimilar conocimientos, habilidades y aptitudes, [...] llevándolos a ser autosuficientes e independientes” (Santiago, 1973:105).

Sin embargo, su labor principal frente al estado seguía siendo la de elevar el nivel cultural y educativo de los campesinos e indígenas, transmitiéndoles el orgullo de formar parte de una nación. El maestro misionero se convertía en el “mensajero” de la ideología del gobierno, escuchaba las inconformidades de las regiones y comunidades en las cuales trabajaba, pero no poseían la capacidad de generar cambios significativos.

Otra figura con aspectos similares al maestro misionero es el maestro bilingüe. Al establecerse el sistema educativo para las poblaciones indígenas, primero por decisión del Instituto Nacional Indigenista (INI, creado en 1948) y posteriormente por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, creada en 1978), esta última perteneciente a la SEP, se lleva a cabo la contratación de personas pertenecientes a y/o originarias de comunidades indígenas que fueran hablantes de lengua indígena y tuvieran un nivel de educación primaria, secundaria o bachillerato. Estas personas serían capaces de desarrollar prácticas docentes en la lengua indígena, conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje

de los niños hablantes de sus idiomas maternos y pertenecientes al sistema de educación indígena y bilingüe (Caballero, 2002, Jiménez Naranjo, 2009a).

Desde 1964 jóvenes indígenas han ingresado al magisterio, algunos de ellos únicamente con educación primaria o secundaria, en la actualidad con bachillerato o normal básica. El maestro bilingüe se caracteriza por adaptar los contenidos de los programas educativos a su contexto y por reproducir los planes y programas de estudio que se implementan a nivel nacional en educación preescolar y primaria (Caballero, 2002: 61).

La labor del maestro bilingüe ha consistido en castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y al proyecto nacional, labor que se persigue desde los años setenta. Su tarea consiste en mediar entre las comunidades y las instituciones gubernamentales, así como el manejo y recepción de las políticas educativas nacionales a nivel comunitario o regional.

4.1.7 Un nuevo mediador cultural: el Asesor Técnico Pedagógico

En la actualidad existen otros papeles educativos que operan bajo una lógica parecida a los maestros de las misiones culturales y bilingües: son los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). El ATP nace del proyecto generado por la DGEI denominado Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Inicia desde 1999 como un programa piloto dando atención a veinte estados de la república con 172 asesores. En el 2003 ya existe un total de 759 ATP's, los cuales atendían a 24 entidades federativas que proporcionaban educación indígena. 68 de ellos operaban en el estado de Veracruz, actualmente el programa atiende a 44 municipios del estado.

El objetivo del programa consiste en mejorar la formación de los maestros de educación indígena a nivel de educación primaria, con la idea de brindar una educación de calidad basada en los principios de la educación intercultural bilingüe y en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas (Diario oficial, 2007: s.p)

Para llevar a cabo este programa se crea la figura del ATP, el cual es un maestro que ofrece asesorías técnicas pedagógicas a los maestros del sistema de educación indígena, “[*desarrolla*] sus acciones dentro de las zonas de supervisión, [...] junto con los Jefes de Sector y los Supervisores de Zona” (Diario oficial, 2007: s.p). Así mismo, “impulsa el trabajo en equipo de los docentes para que desarrollen juntos proyectos escolares y la planeación didáctica, es un asesor que visita con regularidad los centros escolares y facilita

la formación y actualización de los docentes y directivos en el ámbito académico de su propio centro de trabajo” (Diario Oficial, 2003:s.p.).

El proceso de selección lo llevan a cabo las entidades federativas de acuerdo a las características y reglamentos que establezcan; se emite una convocatoria, los aspirantes entregan los documentos que se requieren y se presentan a un examen de conocimientos y habilidades.

El ATP aporta una experiencia docente, directiva o cuenta con estudios de licenciatura en educación. Conoce los problemas y la lengua de la región en la que interviene porque es originario o proveniente de ella, también se caracteriza por haber realizado previamente actividades técnico-pedagógicas y/o docentes dentro estas zonas. Opera y difunde proyectos educativos relacionados con la educación indígena e intercultural (Diario oficial, 2007: s.p).

Para poder realizar su función, recibe apoyo técnico-pedagógico y económico. El primero de ellos consiste en recibir capacitación, materiales y asesorías tanto de la DGEI como del equipo técnico de las entidades federativas. El segundo, en cambio, está relacionado con el apoyo financiero que recibe para cubrir sus gastos de traslado, alimentación y de compra de material; cada ATP recibe doscientos cincuenta pesos (aproximadamente 3 €) por jornada de asesoría y debe de cubrir alrededor de ocho jornadas por mes.

El ATP, junto con el misionero cultural y el maestro bilingüe se caracteriza por usar la lengua indígena, pero no con la idea de preservarla, sino como un instrumento para promover la cultura y lengua nacional. Para lograr lo anterior, los tres actores expuestos tienden a realizar servicio social en las regiones y comunidades de acción, promoviendo de manera estratégica la asimilación nacional.

Además se piensa en la lengua indígena como un medio de alfabetización y castellanización. Son figuras creadas desde el estado con el objetivo de revitalizar y/o “defender” las culturas y lenguas indígenas a través de la educación. A través de ellas, el estado hace acto de presencia, implementando propuestas educativas que lleven a la erradicación del analfabetismo y que generen una educación de calidad. Así mismo, muestran la preocupación que éste tiene porque las comunidades y regiones indígenas o marginadas accedan a la educación y mejoren así su calidad de vida.

Lo anterior muestra el papel político que tienen los actores que participan en el campo educativo. Los maestros, específicamente, además de ser sujetos de conocimiento, son

4.2.1 Aspectos biográficos

El grupo de actores que se presenta se encuentra formado por Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), maestros normalistas, directivos de la Dirección de Educación Indígena (DEI) y ex-directivos del INI, cada uno de ellos con características propias. El grupo de ATP's está integrado por sujetos hablantes de una lengua indígena como náhuatl, zapoteco, chinanteco y totonaco. Son originarios de diferentes comunidades indígenas ubicadas en cuatro municipios del estado de Veracruz: Acayucan, Orizaba, Playa Vicente y Papantla (cfr. [mapa 2](#)).

El conjunto de maestros normalistas, en cambio, está constituido por maestros monolingües, hablantes de español; procedentes de zonas urbanas del estado de Veracruz como Xalapa, Tuxpan, Papantla, Orizaba y del Estado de Oaxaca. Por otro lado, en el grupo de directivos y ex-directivos existen hablantes y no hablantes de lengua indígena. La única lengua que se hablan es el totonaco de Papantla, Veracruz. Son personas procedentes de la zona urbana de Córdoba, Orizaba así como de la localidad de Pueblillos, ubicada en el municipio de Papantla, Veracruz.

4.2.2 Experiencias profesionales

Los ATP's señalan que antes de adquirir esta función se desempeñaban como profesores frente a grupo, en el sistema de educación indígena, desde hace veinte, quince u ocho años, respectivamente. Otros participaban en programas de educación preescolar, daban clases en internados del medio indígena en diferentes estados de la república mexicana o se encontraban al frente de algún departamento administrativo, dentro de su región en el medio de educación primaria.

Los maestros normalistas, por su parte, narran que se dedicaban a impartir talleres, cursos en licenciaturas o diplomados. Otros, insatisfechos de su formación, optan por realizar alguna maestría o doctorado, cambian de campo disciplinario para poder resolver cuestiones que no les podía resolver su disciplina de formación.

4.2.3 Vínculos institucionales

Otro elemento que conforma la divergencia cultural son las instituciones a las que pertenecen, pero también a las que se vinculan por otras razones. Los tres grupos de

actores indican que tienen contacto con las escuelas normales del estado de Veracruz y con la Universidad Veracruzana, ya sea porque han realizado alguna de las licenciaturas, cursos, talleres o diplomados que ofrecen sea porque tienen un cargo dentro de estas u otros vínculos institucionales. Los ATP's tienen contacto con la DGEI debido a que son una figura generada por el Programa Asesor Técnico Pedagógico. Al ser un elemento creado exclusivamente para el sistema de educación indígena básica, indican que se encuentran adscritos a la DEI de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Varios de los ATP's se vinculan con la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) porque han estudiado la licenciatura en Educación Preescolar o Primaria para el medio rural o indígena. Otros cursan diplomados con la Universidad Veracruzana (UV) y así establecen contacto con una de las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Selvas.



ATP's y maestros de la UVI Selvas (2006): durante la reunión de clausura del Curso Diversidad Cultural y Educación. Foto: Laura Mateos

Los maestros normalistas se encuentran vinculados a la SEV por pertenecer a la Dirección de Educación Normal. Señalan que únicamente entran en contacto con la UPV y con las normales del estado de Veracruz por impartir alguna asignatura. Los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Oaxaca están ligados, al igual que los maestros normalistas de Veracruz, a la SEP y se relacionan con el subsistema de educación indígena de la SEP por impartir una licenciatura en educación indígena.

Los directivos, por el contrario, mencionan que tienen una relación constante con la DGEI por coordinar algunos de sus programas como el del Asesor Técnico Pedagógico. De igual forma, por pertenecer a la Dirección de Educación Indígena (DEI) se encuentran vinculados a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEV⁵. Además, por desarrollar determinados programas como los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural y Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas, se relacionan con la Subsecretaría de Educación Básica y Superior. Los ex-directivos, por el contrario, se encontraban ligados al INI, ahora conocido como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

⁵ Cfr. el organigrama de la SEV, ofrecido en el anexo 3.

4.2.4 Itinerarios formativos

Los ATP's en su mayoría tienen el grado de licenciatura, ya sea por las escuelas de educación normal o por las universidades pedagógicas del estado de Veracruz. Entre las licenciaturas que han cursado se encuentran la licenciatura en educación primaria en el medio indígena, la licenciatura en educación primaria y la licenciatura en educación indígena. Solamente uno de ellos ha estudiado la licenciatura en filosofía, en el Seminario Mayor de Xalapa, Veracruz. También señalan que han tomado diplomados en Educación Intercultural y Bilingüe dentro de la UPN, además de diplomados y cursos en Diversidad Cultural y Educación por parte de la UV.

Por el contrario, los maestros normalistas son licenciados en educación preescolar, educación básica, educación especial, antropología social y en sociología, tanto por escuelas normales como por la UV y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Universidad Autónoma del Estado de México. Dos de ellos han cursado la maestría en educación básica en la UPV y una en Antropología Social en la ENAH.



Maestros de educación normal (2007): al término de uno de sus cursos de formación en el marco del Seminario de Formación Permanente en y para la Investigación. Foto: Archivo de la Dirección de Educación Normal de la SEV.

Existe quien tiene una especialidad relacionada con educación indígena, investigación educativa, educación especial, educación ambiental y derechos humanos. Hay quienes han participado en seminarios relacionados con temáticas interculturales como es el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV). Sólo dos de ellos han obtenido el grado de doctor al cursar el doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales de la Universidad de Granada y el Doctorado en Antropología Social de la ENAH, respectivamente.

Entre los directivos y ex-directivos existe quien es licenciado en educación básica por la Benemérita Escuela Normal de Veracruz, en antropología social por la UV y Antropología Lingüística. Uno de ellos es profesor de educación indígena y ha realizado diplomados en

el ámbito de la educación. Solamente uno tiene el grado de maestría obtenido, en la ENAH.

4.2.5 Procesos de obtención del cargo

Otro factor que genera la divergencia cultural de los actores estudiados es la obtención de sus cargos. Los ATP's señalan que son diferentes las circunstancias por las cuales adquieren tal distinción, la convencional es a través de la convocatoria que emite la DGEI. Sin embargo, la mayoría de los actores que forman parte de este grupo han accedido al cargo por otras vías. Existen quienes son ATP's por una "invitación" o "comisión" directa de algún superior. Al respecto, dos ATP's narran sus experiencias:

“La primera experiencia como ATP la tuve en la zona escolar 42 de Cosoleacaque [...], el supervisor escolar conociéndome de antemano que somos activos, que siempre estamos en la dinámica de trabajo, me invita a colaborar con él en la supervisión, me invita a ser ATP” (E-Abel, 2006)⁶.

Otro también narra su historia al respecto:

“Soy ATP nominado por el ciudadano supervisor escolar. Yo considero que el supervisor escolar vio en mí algunas cualidades, pues mínimas, que consideró pertinente pues comisionarme en esta función para apoyarlo” (E-Crisanto 1, 2006).

Algunos ATP's manifiestan que existen irregularidades para realizar tal función. Lo anterior se debe a las “mafias de sindicatos” o las “recomendaciones” de personas con cargos superiores:

“Los jóvenes que están ingresando a educación indígena deben reunir ciertos requisitos, pero ya en los hechos no se cumple, incluso pues se escucha por ahí, no, pues, el maestro que acaba de llegar o la maestra es recomendado por el diputado fulano y este joven no presentó examen de admisión, llegó como golondrina, no presenta examen de admisión, no fue a cursos, no habla la lengua indígena y ahí está. Pasó por todos los filtros y ninguno dijo que no. El sindicato, la SEV, las autoridades locales, las delegaciones sindicales se hacen de la vista gorda, y pasan por cierto compromiso de los jefes. Entonces lejos

⁶ Para más detalles sobre cada uno de los actores entrevistados, cfr. la lista de entrevistas en el anexo 2.

de contribuir a favor de la educación indígena la están deteriorando” (E-Crisanto 1, 2006).

También se llega a ser ATP por traspasos de plazas: profesores que están a punto de jubilarse transfieren su plaza a sus hijos o a otros familiares, lo cual genera problemas dentro del magisterio indígena, debido a que se trabaja con personas sin vocación alguna. Un ATP señala:

“Jóvenes que no les gusta el magisterio le van a entrar porque ya está la plaza, inclusive no es su vocación y ya han cursado una licenciatura diferente, pero como se la están viendo difícil, regresan y aceptan la plaza de su padre. No es su vocación, lo mejor es aquello que fue a estudiar, pero como a lo mejor no encontró empleo y no le pagan lo suficiente, aceptan la plaza del padre. Entonces como que las nuevas generaciones en el magisterio de educación indígena tampoco están entrenado por ética sino por necesidad” (E-Crisanto 1, 2006).

Aunado a esta se encuentra la compra o venta de plazas debido a la resistencia de algunos egresados de las normales por presentar exámenes de ingreso para el servicio docente y/o exámenes de oposición. No obstante, hay quienes reconocen que obtienen el cargo por su trayectoria y/o experiencia profesional:

“Después este estar en la jefatura de sector nueve de Colatlán, se me da la oportunidad de fungir como ATP, en base a la experiencia que tengo como maestro frente a grupo y como participante en cursos a nivel nacional y nivel estatal, en los cursos de inducción para maestros en el medio indígena. En base a esa experiencia que tengo pues se me da la oportunidad de fungir como ATP” (E-Guzmán, 2006).

Otros son ATP's por iniciativa propia, les gusta involucrarse en nuevos proyectos o por la novedad del programa. Existen quienes antes de presentarse a la convocatoria de la DGEI participan en una convocatoria interna. Una vez seleccionados en su región, se presentan a la convocatoria oficial con el respaldo de su sector. En el momento en que se presentan a la convocatoria oficial, realizan un examen para determinar si cumplen con el perfil:

“La supervisión lanzo una convocatoria para que se presentara un proyecto, se hizo un trabajo y se presentó a la supervisión. Después de presentarse ese trabajo se nos mandó a llamar a Xalapa, allá nos hicieron un examen, del cual

no recuerdo el nombre, en donde nos hacían preguntas referentes a planes de estudio, y ya después le enviaron la información al profe [*su superior*], y pues quedamos seleccionados, fuimos tres compañeros de aquí de la zona” (E-Pablo, 2006).

Los maestros normalistas, por otra parte, relatan cómo anteriormente los estudiantes de las escuelas normales adquirían, al término de sus estudios, una plaza, la cual variaba según el perfil de egreso. Los integrantes de este grupo obtienen su cargo a raíz de esto. Sin embargo, ello no significa que alguno de ellos no haya realizado algún tipo de permuta con su plaza, ya que muchas de las plazas destinadas a los egresados se caracterizan por estar ubicados fuera de la capital del estado, en zonas rurales y urbanas. También existe la posibilidad de que algunos de ellos hayan pasado por las mismas irregularidades señaladas por los ATP's.

Por otro lado, los cargos de los directivos son designados por la misma SEV. Son evaluados según la convocatoria o la trayectoria profesional que tengan los candidatos. Los actores entrevistados no indican cómo han obtenido su cargo, pero como algunos de ellos han realizado estudios en escuelas de educación normal, pueden haber pasado por los aspectos ya señalados.

Por otro lado, un ex-directivo relata que para su cargo de director en el entonces INI solamente tuvo que titularse de la licenciatura y ser designado por un superior:

“Un día me nombró, después de titularme de antropólogo, me llamó el Doctor Alfonso Caso y me dijo '¿sabe qué?, se va a ir usted a Yucatán como director de INI allá” (E-Salomón, 2007).

Hasta aquí podemos ver los caminos que recorren cada uno de los actores para poder obtener un cargo en una institución educativa pública; son actores consientes de las lógicas institucionales en las que se encuentran inmersos.

4.2.6 Tareas y/o funciones que realiza cada actor

La divergencia cultural entre los actores se acentúa por las funciones que realizan. Según los entrevistados, el papel del ATP se construye a partir de su práctica y del encuentro cotidiano con docentes y directivos. Indican que es una figura que tiene la función de impartir cursos, talleres, realizar visitas de observación en las diferentes escuelas y brindar

asesoría a los maestros. Advierten que su principal labor consiste en ser un enlace directo entre las escuelas y la supervisión:

“Es parte del engranaje educativo, generalmente asume un papel vertical, en ocasiones intermediario y mediador. Enlaza, reinterpreta y traduce la información inmediata. Canaliza la información que se le solicita, sensibiliza para aplicar la normatividad, facilita el intercambio de información y experiencias; aunque regularmente no autocritica su trabajo. El ATP no es imprescindible pero sí importante [...]. Propicia y promueve a través de los docentes las prácticas de enseñanza” (E-Santos, 2006).

Los ATP's llegan a participar en la realización de materiales didácticos en lengua indígena, colaboran y/o ejecutan proyectos educativos, adaptan los contenidos nacionales a los contextos locales:

“Ayuda en la reinterpretación de contenidos y en la educación de los mismos según el contexto educativo. Algunos ATP's han participado en la elaboración y diseño de contenidos curriculares, la mayoría de ellos han apoyado a los docentes y directores en la elaboración de proyectos escolares y en consecuencia apoyan la planeación didáctica y manejo de contenidos escolares. Adoptan con sus asesorados los contenidos étnicos y lingüísticos en las planeaciones de las clases, algunos de los asesores han participado en la elaboración de libros de texto gratuitos en alguna lengua indígena. Muestran un manejo de los contenidos curriculares nacionales, regionales y locales” (E-Santos, 2006).

Por su labor, puede llegar a concebirse como innovador o tradicionalista: innovador porque constantemente tiene que actualizarse tanto en aspectos teóricos, didácticos y pedagógicos, y tradicionalista porque puede convertirse en reproductor o repetidor de los mismos. Existen quienes realizan más funciones administrativas que pedagógicas:

“Al inicio no me desempeñe con esta función técnica-pedagógica, sino que fue más la administrativa [...]. Lo pedagógico solamente lo desempeñaba cuando se tenían que reproducir algún curso o ir a tomar algún curso en Xalapa y reproducirlo acá en la zona escolar, pero predominantemente mi actividad era más administrativa” (E-Crisanto 1, 2006).

Otra labor que los caracteriza es realizar la revisión y canalización de documentos e informes; son gestores entre los docentes y los directivos. Pero al no estar bien delimitadas sus funciones, hay quienes se consideran “mil usos” (E-Pablo, 2006), al respecto menciona una funcionaria de la SEV:

“Ya viendo las cosas con el tiempo, también hasta dónde los han capacitado para que fueran asesores técnicos, nunca se les dio un curso para ser asesores técnicos, se tendría que haber partido desde ahí. Estamos creando una deficiencia, les estamos dando a que jueguen un papel para el cual no los formamos y, te digo, de ahí que tenemos problemas de operación” (E-Consuelo, 2006).

Existen quienes tiempo después de ser ATP's reciben una capacitación para delimitar su función, pero antes de ser capacitados tuvieron que desarrollar ciertas habilidades y estrategias para resolver los problemas que se encontraron:

“No teníamos elementos para iniciar una función como esta [...], no había ningún curso al que nosotros asistiéramos para que nos prepararan para esa función. Más adelante, por los años 92, con la reforma del programa y todo eso, fue cuando ya nos llamaron para asesorarnos como asesores, ya fue cuando empezamos a aprender sobre lo que era ser ATP” (E-Inocencia, 2006).

Sin embargo, hay quienes reconocen que les especificaron cuáles serían sus tareas, pero añaden que no les indicaron cómo llevarlas a la práctica:

“Nos llamaron a un taller para asesores técnicos por parte de la DGEI, y ahí nos dijeron lo que teníamos que hacer. Yo siempre he comentado que todos esos lineamientos del ATP nos quedan muy grandes porque nos hablan de ser expertos en planeaciones didácticas, ser expertos en estrategias didácticas, ser expertos en todo, pero nunca nos dijeron cómo hacerlo” (E-Pablo, 2006).

Por otra parte, la tarea de determinados maestros normalistas, por estar trabajando dentro de la Dirección de Educación Normal, consiste en abrir espacios de formación continua para los docentes en servicio espacios que les brinden las herramientas necesarias para mejorar su formación y que los introduzcan al campo de la investigación. Mencionan que los maestros de educación normal no investigan, no han desarrollado las competencias para reflexionar y sistematizar su propia práctica docente, aspecto que debería de realizarse en el aula para mejorar sus prácticas:

“Mi tarea es así como luchar contra los gigantes para que se introduzca la investigación [...], es un sector que ha estado muy abandonado dentro del medio normalista [...]. La tarea central que me ha ocupado a partir de mi reincorporación es crear un área de investigación [...], sabemos de aspectos curriculares, pero se deja poco espacio para la investigación” (E-Mirtha, 2007).

Otros se encuentran desempeñando solamente una labor docente y realizando investigación, pero por estar estudiando algún posgrado. Por su parte, los directivos, como se encuentran adscritos a la DEI de la SEV, trabajan directamente con jefes de sector, supervisores escolares y ATP's, todos ellos del medio de educación indígena. Los niveles de educación que principalmente atienden son educación preescolar, primaria y secundaria. Su tarea principal consiste en:

“Coordinar actividades a nivel interno y a nivel central, pero de hecho nos toca supervisar y evaluar actividades de nuestro campo [*medio indígena*], coordinando actividades con jefes de sector, supervisores y directores. De hecho nuestra actividad es más que nada de supervisión y de apoyo en todas las actividades tanto administrativas como técnico-académicas” (E-Valente, 2007).

Dentro de esta dirección se encuentra el Departamento Técnico Académico de Educación Indígena, a través del cual coordinan e implementan proyectos a nivel estatal y federal. Su objetivo es mejorar y elevar el nivel académico de los “niños indígenas”, por ello se centran en la formación continua de los docentes:

“Aquí principalmente son acciones de formación docente lo que trabajamos. Hay toda una estructura operativa que se encarga de atender a los niños [...], lo que trabajamos es educación inicial, en preescolar, primaria y secundaria. Son cuestiones que impartimos en los cursos, talleres que forman parte de los procesos que marca la Secretaría de Educación para todos los docentes [...]. Trabajamos algunos proyectos que derivan de programas institucionales y algunos que emanan a nivel nacional y otros a nivel estatal” (E-Consuelo, 2006).

Las acciones tanto de la dirección como del departamento están encaminadas al fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, trabajo que realizan de manera

conjunta con la DGEI, su instancia normativa a nivel nacional. Coordinan programas de índole técnico-académico como el programa para escuelas multigrado, el programa de Enciclomedia (de enseñanza virtual) y el programa de educación preescolar, entre otros. Los programas son dirigidos tanto a directivos de escuelas como a docentes y apoyos técnicos, “con el fin de dar atención muy específica a las escuelas [*de educación indígena*] del estado de Veracruz, fortaleciendo a través de ellos procesos de enseñanza y aprendizaje” (E-Consuelo, 2006).

A diferencia de los directivos de la dirección de educación indígena, el entonces director del INI tenía como tarea formar y capacitar a promotores bilingües en actividades prácticas, académicas y organizativas:

“Me fui hasta Yucatán [*como director del INI*] empezaron los promotores bilingües, entonces me mandaron como veinte muchachos, me dieron veinte plazas para veinte muchachos mayas, entonces yo empecé a capacitarlos [...]. Preparamos a esos muchachos, estoy hablando de hace 35 años [...], trabajaban polifacéticamente. No sólo era la educación, eran los problemas agrarios, los problemas de salud, la agricultura, los problemas de la vivienda etcétera” (E-Salomón, 2007).

La formación de los promotores bilingües estaba orientada hacia las necesidades de la vida del campo y del medio indígena. Emprendían una capacitación, según el entrevistado, con tintes asimilacionistas. Por otro lado, se observa que, a pesar de las diferentes funciones analizadas, los actores coinciden en la formación de profesionales para el medio indígena, labor para la cual no han sido capacitados, como podremos ver en el siguiente apartado.

4.2.7 Actividades formativas que reciben para realizar sus funciones

Otro aspecto que incluyo dentro de la divergencia de los sujetos estudiados son las distintas actividades formativas que reciben. Por ejemplo, los ATP's reciben cursos y talleres a nivel estatal y federal, para los niveles de educación preescolar y principalmente de educación básica.



Asesores Técnicos Pedagógicos (2005): en sesión de trabajo del Diplomado en Diversidad Cultural y Educación Estrategias de Intervención. Foto: Pablo Rojas

Entre los contenidos de sus cursos se encuentran cuestiones de lectura, planeación didáctica, desarrollo de habilidades, enciclomedia, trabajo de contenidos de multigrado, contenidos de español, matemáticas, ciencias naturales, educación intercultural y demás. Sin embargo, varios de los entrevistados consideran que son escasos los talleres o cursos de actualización que les ofrece tanto la SEV como la DGEI. Indican que existen reuniones de ATP's para asignarles otras tareas:

“Los talleres que a veces se dan por parte de la DGEI son muy, muy pocos. Ahorita vamos a tener una reunión que desde hace dos años no logramos tener. No tenemos talleres, no tenemos el contacto continuo con nuestros coordinadores, nada más nos mandan a hacer unas encuestas de ¿cómo estamos?, ¿qué hacemos? Nos gustaría que nos dieran más elementos” (E-Pablo, 2006).



Curso “Metodología de Investigación Etnográfica” (2007): impartido a maestros de educación normal en el marco del Seminario de Formación Permanente en y para la Investigación. Foto: Archivo de la Dirección de Educación Normal de la SEV.

Por su parte, los maestros normalistas y los directivos señalan que reciben cursos de actualización relacionados con cuestiones didácticas, aspectos curriculares, planeación, e investigación. Los directivos describen principalmente que adquieren cursos implementados por la DGEI para valorar y trabajar la lengua indígena en educación primaria. Sin embargo, el ex-directivo del INI indica que fue a través del tiempo que supo cómo capacitar a los promotores bilingües:

“Yo empecé a capacitarlos con todas mis técnicas y ahí empecé a aprender, pues qué es lo que les iba yo a enseñarle a ellos, y empecé a leer sobre

educación y, bueno, preparamos esos muchachos [*promotores bilingües*]” (E-Salomón, 2007).

Son diferentes las apreciaciones que cada grupo de actores realiza con respecto a las actividades de formación que reciben. La forma desigual de capacitación repercute en los sujetos que tienen a su cargo: se genera una “deformación en cascada”, ya que no cuentan con los recursos para formar a otros.

4.2.8 Deficiencias o limitantes que tienen para realizar sus funciones

El último aspecto que incluyo dentro de la divergencia cultural abarca los obstáculos que enfrentan cada uno de ellos para realizar su trabajo. Las limitantes que describen tanto los ATP’s como los maestros normalistas se centran en su quehacer, sus habilidades y sus competencias. Los ATP’s entrevistados reconocen que por parte de ellos existe una falta de compromiso con las escuelas que les corresponde asesorar. Consideran que entre ellos hay quienes se rehúsan a la innovación y siguen asesorando de manera tradicional:

“Hay muchas cosas que todavía se ven, hay mucha renuencia con respecto a la innovación. Pero se debe a que no hacemos un esfuerzo por leer y por preparar los materiales” (E-Apolinar, 2006).

Exponen que siguen conformándose con los cursos y materiales que les otorga la DGEI, aunque estos últimos no llegan a distribuirse en tiempo y forma:

“El problema nuestro es que como que no tratamos de buscarle [...]. Le planteábamos al coordinador de los ATP’s lo que queremos es más bibliografía más apoyos, no un taller de tres días, en el que lo único que hacemos es lamentarnos [...]. Los talleres los convertimos en un departamento de quejas y nunca nos enfocamos en decir las dinámicas y las técnicas que debemos de usar. Y es que si yo no busco por mi cuenta materiales, me quedo en ceros” (E-Pablo, 2006).

Relatan que carecen de liderazgo académico y que son incapaces de trabajar de manera colectiva. Además, carecen de motivación e interés por su labor, ya que los docentes que asesoran no realizan las tareas que ellos les asignan o no existe una participación por parte de estos cuando se realizan cursos. Al respecto un ATP comenta:

“Entonces me desanimo porque pues no, no hay eco, no hay interés [...]. Cuando yo doy talleres cuando estamos en cursos, todos te escuchan, algunos participan, pero no veo ese interés. A veces les platico mis experiencias cuando voy a talleres a Xalapa [...]. Tengo la costumbre de preguntarles a los otros ATP's '¿cómo le haces?', ¿cómo le hacen para dar las asesorías? Siento que lo que quieren ellos [*los maestros*] es que yo les dé un modelo. Los maestros dicen 'dame el modelo, queremos un cuadro', yo les digo 'no hay cuadro, no hay receta, si tú me presentas una planeación en un cuaderno o en una hoja yo voy a ver que en la planeación tengas los elementos adecuados’” (E-Pablo, 2006).

Piensan que les hace falta realizar intercambios de experiencias entre ellos, necesitan retroalimentación continua. Sin embargo, carecen de espacios destinados y de los recursos suficientes para poder trasladarse por su propia cuenta a las regiones para comunicar sus experiencias a otros ATP's.

Entre los obstáculos descritos por los maestros normalistas, se encuentra la falta de dedicación, motivación y vocación, ya que han obtenido una plaza desde que ingresaron al sistema de educación y por tal motivo no han luchado por destacar en sus cargos. Son maestros que dan clases de manera tradicional y no tienen como proyecto ingresar a un posgrado. Uno de los entrevistados considera que “les hace falta ser creativos y críticos de sus prácticas” (E-David 1, 2006) y que por ello sería conveniente que se incorporaran al campo de la investigación e ir más allá de los cursos y materiales que disponen. Existen quienes reconocen sus vacíos de formación, por ello optan por cursar un posgrado para actualizarse y obtener las herramientas necesarias para realizar de una mejor manera su función. Al respecto una maestra relata su experiencia:

“La maestría me vino a llenar las lagunas que tenía de mi formación, tenía carencias teóricas y metodológicas [...]. Ahí [*en la maestría*] te arrancas desde teorías, [...] te dicen se va a ver esto y ésto es de lectura, y te preguntan ¿cómo piensas aplicar esto en el aula? Dicen 'diseña un plan, una propuesta'. Era léete esto, lo sistematizas, lo transformas en propuesta y traes la evaluación... era una locura” (E-Adriana 1, 2007).

Reconocen que tienen que aprender a trabajar de manera colectiva. La mayoría de ellos no conoce las prácticas de otros maestros, la forma en que realizan su trabajo o superan sus

problemas. Para poder trabajar en el campo educativo consideran que se debe tener un espacio en el que puedan intercambiar sus experiencias.

Las debilidades y limitantes que los directivos observan se refieren a su institución y a los integrantes de la misma. Destacan la falta de compromiso de los docentes del medio de educación indígena, las resistencias que muestran a las actualizaciones y/o innovaciones tanto pedagógicas como tecnológicas. Al respecto señalan:

“Debilidades hay muchas, por ejemplo la falta de compromiso de algunos docentes para con su trabajo, el compromiso de servicio [...]. Tenemos en algunos casos la falta de compromiso de personas que se resisten al cambio, de estar siempre en una preparación permanente. Tenemos en todo el estado, tenemos los centros de maestros, donde tenemos una gran cantidad de acervos para poder tener una preparación permanente [*pero los maestros no van a ellos*]” (E-Valente, 2007).

Creer que estos problemas están relacionados con aspectos personales o económicos. Relatan que algunas veces los maestros cuentan con dos empleos debido al bajo salario y como consecuencia no asisten a cursos para mejorar sus prácticas. Admiten que muchas veces también se debe a la falta de materiales específicos y a la infraestructura, ya que no cuentan con la tecnología necesaria para implementar sus clases de forma innovadora:

“Falta de aulas, no existe en todas las escuelas [*del medio de educación indígena*] un aula de medios, centros de cómputos [...]. Las aulas que tenemos en algunos casos están construidas por los propios padres de familia y otras están hechas por el ayuntamiento” (E-Valente, 2007).

Sin embargo, hay quien piensa que los maestros rechazan las actualizaciones y nuevos modelos de enseñanza porque generan más y peores problemas de los que intentan resolver. Apuntan que los maestros se rehúsan a las actualizaciones porque se encuentran cansados de las discontinuidades que tienen las innovaciones pedagógicas y curriculares. Expresan que los maestros necesitan sentirse respaldados para implementar transformaciones y/o cambios a sus prácticas, ya que muchos de ellos buscan mejorar, pero no tienen todo ese respaldo para poder avanzar:

“No, no podemos responsabilizar a los maestros por una razón [...]. Para ser maestro tienes que conocer muy bien las cuestiones de reproducción [...] cómo desarrollar contenidos, las conductas, hay una serie de expectativas que

tienes que cumplir o resolver. Entonces les cambian los códigos, y generalmente la información nueva no fluye directamente, o con mucha mediación o mala mediación, hacen esto que denominamos capacitación en cascada, entonces esto es malísimo, genera procesos desastrosos, y a pesar de que dan cuestiones de actualización, pero también la misma forma de organización institucional al meterle cuestiones de consecutividad del docente hace que esto se convierta, en una cuestión perversa porque se cae en mucha asimilación [...]. Los maestros saben cómo son estas transformaciones, saben que si pasa de moda sólo cambia el modelito. No es que se opongan al cambio por sí mismo, sino que saben lo que viene después, después viene el caos. En todos los procesos les quitan el tapete, y no van a tener ningún apoyo, ningún respaldo para poder enfrentar la situación que diariamente enfrentan. No está mal mover los procesos, si tu les ofreces una 'lona' o dónde caerse, pero si les vienes y les mueves las certezas y los dejas peor, entonces se hace una confusión y un relajo, pero espantoso. Así ha pasado con muchas cuestiones de cambios y ese es el problema [...]. No podemos responsabilizar a los maestros, yo creo que es una respuesta normal a ese caos y es gente desconfiada, pero por los procesos” (E-Marcela, 2007).

Los aspectos señalados en estos apartados nos muestran la heterogeneidad de los sujetos analizados. Su divergencia cultural es construida a partir de los aspectos que los constituyen, desde sus lugares de procedencia hasta las funciones que desempeñan en las instituciones. Considero que estos aspectos tienen un papel central en el proceso de interpretación y significación de los conceptos y/o términos relacionados con la interculturalidad.

4.3 El modelo cultural interno

En este apartado analizaré lo que los sujetos identifican como propio y/o ajeno, los factores que enmarcan la forma en que se apropian o significan los conceptos que usan. Su modelo cultural interno se construye a través de las influencias que los llevan a aproximarse a la interculturalidad y los antecedentes de ella. Esta categoría refleja la “tradición” desde la cual los sujetos significan la interculturalidad y los puntos de referencia que tienen para explicarla.

4.3.1 Fuentes del discurso intercultural

Son diferentes factores los que hacen posible que los actores de este grupo se introduzcan al discurso intercultural. En el análisis he identificado seis formas, algunas de ellas vinculadas a su contexto, a su formación disciplinaria, por la relación que establecen entre lo personal y profesional. Sin embargo, la vía más destacada es la institucional.

Aproximación por su contexto

Son los maestros normalistas quienes plantean que el mismo contexto es el que los ha llevado a buscar aquellos planteamientos que les permitan comprender su realidad. Buscan elementos que ayuden a mejorar sus prácticas debido a que no saben cómo actuar en un medio en el cual existe diversidad y diferencia. Se percatan de que no fueron formados para trabajar en esos contextos y que son vulnerables a ellos:

“Creo que tiene que ver con nuestro país, con el caos que tenemos en términos de cómo a las mujeres se nos construye en segundos términos o como sombra, en dónde se empieza a luchar por diferencias pero por diferencias construidas en función de otro. Tiene que ver con cómo tratamos a los indígenas, no sólo discursiva sino vívidamente, tiene que ver con la educación pública con ¿cómo pretenden los maestros una educación de primera? [...]. Tiene que ver con la educación especial de cómo un chico con necesidades educativas requiere ciertas oportunidades de aprendizaje diferenciado y es relegado [...] por condiciones de diferencias injustas ¿cómo poder hacer una práctica consistente, equitativa? Nosotros no podemos hacer ese tipo de práctica [...], y yo no podía ser sensible, soy sensible” (E-Mirtha, 2007).

Su realidad les demanda un abordaje de temas silenciados dentro del aula; su contexto les rebaza al punto de pensar que el enfoque intercultural es su mejor opción para trabajar. Al respecto, una maestra señala:

“[Los maestros] están viendo que a su clase llega un grupo diferente, niños con necesidades específicas [...], las reformulaciones de la familia tradicional [...], creo que en su momento también llegaron a las aulas niños de matrimonios homosexuales, o niños con un padre, bueno ya están llegando padres solteros,

es decir, la transformación de la familia. La composición de la sociedad va llenando las aulas y va llenando las aulas con nuevas preguntas [...]. Te van obligando a repensar prácticas. Los propios maestros empiezan a ver que hay una realidad que antes, por ignorada, no era silenciosa. Ahora les pasa golpeando esa emergencia de temas que no se habían discutido y que empiezan a tener como alternativa esto de la multi e interculturalidad” (E-Mirtha, 2007).

Por otro lado, hay maestros que al tener interés por los grupos minoritarios descubren el enfoque intercultural. A través de él reconocen que no es un enfoque exclusivo de los indígenas, y por medio de él trascienden el campo educativo:

“Mi interés en el enfoque es porque estaba interesada por grupos vulnerables [...], ya había leído algo en Internet y todavía me llamó más la atención. Después con el seminario, no sabía que se llamaba interculturalidad y todo esto. Vi como a los grupos vulnerables siempre se les ataca con todo o se hacen programas compensatorios, pero siguen estando donde están, y esos grupos vulnerables no solo son los indígenas, sino que son gente que te vas a encontrar aquí a la vuelta. Son, por ejemplo, los homosexuales, las lesbianas, los darketos, los de diferente religión. ¿Por qué atacarlos?, si vamos por lo mismo” (E-Adriana 1, 2007).

Aproximación desde su formación disciplinaria

Únicamente una funcionaria relata que se aproxima a y simpatiza con la propuesta intercultural por su formación inicial; ve reflejada en ella aspectos antropológicos, logrando identificarse con el discurso al grado de adoptarlo y hacerse perceptible a él. Al respecto dice:

“Desde que en la facultad leí a Paulo Freire me marcó, para trabajar para esto. Realmente para ser perceptibles. Ya traes algo con lo cual te identificas y desde entonces el estar aquí, el diseñar cursos [...]. Yo ya tengo veintiún años aquí [*y recuerdo*], cuando dábamos algunos curso [...], me tocó trabajar con educación inicial y la forma de tratar de trabajar, me hicieron sensible” (E-Consuelo, 2006).

Aproximación por establecer una relación entre lo profesional y personal

Sólo los maestros normalistas son los que reflejan este tipo de aproximación. Hay maestros que cuentan que se involucran en la interculturalidad por realizar proyectos que se generan con maestros que no pertenecen a su mismo sistema de enseñanza: maestros del medio estatal se vinculan con maestros del sistema indígena. Les sorprende que se promueva la educación intercultural únicamente para el medio indígena y que no se extienda a los demás sistemas de enseñanza:

“Viví cinco años en comunidad y eso me marca, te marca la convivencia con los maestros bilingües, con los maestros de educación indígena y llegas a apropiarte tanto del medio y el medio se apropia tanto de ti, que ahí aparece el interés por lo intercultural. Fue a partir de un proyecto porque educación primaria estatal está completamente desvinculada de lo intercultural, no tienen ni idea. Pregúntale a una maestra de educación estatal, no tienen idea. A mí me ha servido haber estado por cinco años en Zongolica. Fue determinante para que el medio me absorbiera también” (E-Sandra, 2007).

Otros observan que en su experiencia laboral ya habían practicado aspectos relacionados con la interculturalidad, al realizar su tarea en contextos donde era “visible” la diversidad cultural. Un maestro describe cómo se aproxima a este nuevo campo de estudios:

“Se tiene una invitación del consulado americano, [*dirigida*] a quienes trabajan como maestros. Se tenía que enseñar a leer y a escribir a niños cubanos que estaban llegando a Estados Unidos, directo de Cuba, y se estaba haciendo una escuela primaria. En aquel entonces mi tonto fervor patrio hizo que participara y me fui [...]. En Chicago, en especial, vi algunas reacciones de los grupos negros, tuve la oportunidad de platicar tantito con ellos, de convivir y te encuentras que no es tanto el problema del color” (E-David 1, 2006).

Otro maestro explica que su relación con la interculturalidad se establece a raíz de su trabajo con maestros del medio indígena y del descubriendo de una diversidad cultural desconocida:

“Yo entro a trabajar por necesidad a la UPN [...], entonces entro a trabajar en la educación desde casi 18 años, bueno entré a trabajar aquí con profesores de la zona del istmo, también con una diversidad cultural que desconocía [...]. Entonces estoy trabajando la licenciatura en educación preescolar en el medio

indígena desde el noventa, ahorita hay como tres licenciaturas, pero después empecé a trabajar, y de ahí empiezan a figurarse” (E-Marcela, 2007).

Por otro lado, hay quien explica que ha “vivido la interculturalidad” desde su niñez hasta su formación profesional. Ha crecido en un contexto de diversidad cultural y su desarrollo profesional lo ha llevado a esos contextos, un ex-directivo del INI narra:

“Mi abuela no hablaba casi nada de castellano, mi mamá llegó pequeña y ella hablaba castellano perfectamente bien, y mi papá tenía mucha capacidad para los idiomas y el castellano lo dominaba bien, escribía en árabe perfectamente y escribía en español [...], es decir eran bilingües y biculturales. Cuando iba a la escuela, pues oía otras cosas, y a mí me decían que yo era el turco [...]. Pero ya empecé a entender ese problema de la diferencia entre un idioma y otro [...]. Cuando yo iba a la escuela, yo me sentaba con niños que tenían apellidos náhuatl, porque era escuela pública [...]. Además vestían distinto, los niños mestizos eran más güeritos, blancos, los otros eran más morenos en fin y yo estaba en medio, yo no entendía ni sabía qué hablaban [...]. Entonces ahí viví la interculturalidad [...], de ahí también nació mi idea por entender estas relaciones. Cuando estaba en la UNAM en trabajo social, porque yo estudié trabajo social, me fui a unas divisiones culturales de la UNAM que eran médicos, veterinarios, agrónomos ingenieros y trabajadores sociales, que íbamos a unas comunidades [...]. Íbamos los fines de semana a trabajar a las comunidades a vacunar y ahí también me encontré con los náhuatl y con la interculturalidad” (E-Salomón, 2007).

Aproximación desde la lógica institucional

Dentro de esta sección incluyo los cursos y programas que se ofrecen a nivel institucional para introducir la interculturalidad. En los programas se encuentran tanto los Lineamientos Generales de Educación Intercultural y Bilingüe como la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Solamente los maestros normalistas y directivos reconocen que debido a la política educativa que se genera en el año 2001 y desde que México es considerado un país multicultural y plurilingüe, a nivel institucional empiezan a adentrarse en temas relacionados con la interculturalidad y la educación intercultural. Los directivos señalan

que en educación indígena se implementan programas que favorecen el conocimiento y desarrollo de la educación intercultural, por ejemplo, coordinan el PATP en el estado de Veracruz. Al respecto, una funcionaria comenta:

“Ese proyecto [*el del Asesor Técnico Pedagógico*] fue creado fundamentalmente para que la educación intercultural pudiera sentar sus bases en las escuelas [*del medio indígena*], pero no se les capacitó los ATP’s para todo eso” (E-Consuelo, 2006).

Los cursos que se impartían desde la Dirección de Educación Indígena (DEI) se encontraban dirigidos a los miembros del departamento técnico académico de la misma dirección, a maestros del medio indígena, ATP’s y supervisores. Una funcionaria comenta su experiencia:

“Mira, lo que pasa es que a partir de 1996 cuando la DGEI implementa ya lo que es el enfoque intercultural si tuvimos cursos específicamente para ello. Dentro del programa rector se están dando cursos a los maestros para avanzar en esto. En el diplomado hace dos años, hace un año se dio un curso, este año empezamos con un diplomado de la UPV que es sobre educación intercultural y bilingüe, es para dos sedes. Año con año seguimos dando este trabajo” (E-Consuelo, 2006).

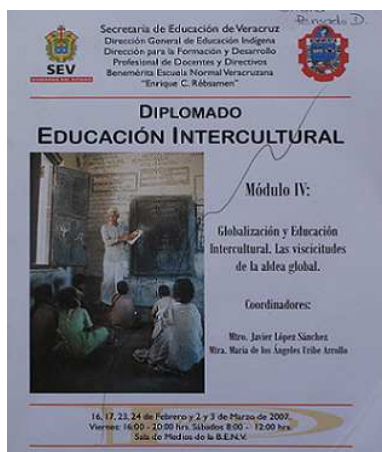
Por su parte, los ATP’s relatan que se han aproximado al discurso intercultural a través de cursos de actualización que reciben por parte de la propia DEI o de la DGEI. Describen que en ese contexto la interculturalidad hacía referencia a grupos indígenas y al trabajo de la lengua indígena en el aula, pero como una segunda lengua:

“Anualmente, a nosotros nos dan cursos de actualización y ya venimos practicando temas de interculturalidad. Sin embargo, el enfoque con el cual bajan los cursos de actualización era que el contexto intercultural es donde se le da atención a los grupos indígenas, en este caso sólo para escuelas indígenas. Entonces entendía por intercultural donde habían grupos indígenas, que les tenía que impartir la clase en dos lenguas, la indígena y la mestiza. Esa era la primera forma de ver la interculturalidad” (E-Abel, 2006).

Por otro lado, en el grupo de maestros normalistas hay quienes consideran que se empieza a trabajar la interculturalidad a raíz de la realización de diplomados y talleres que surgen en el momento en que se declara a México como un país pluricultural. Mencionan que cada

sujeto, desde su campo disciplinario, trata de aportar elementos que lo lleve a explicarse esa realidad compleja. Como resultado, se encuentran con la propuesta intercultural:

“A través de las derivaciones en diplomados, talleres conferencias [...] cada vez más y más maestros empiezan a hablar de estos temas y del Plan Nacional de Desarrollo de Fox. Esa declaración de México es un país pluricultural, pues empezamos a ver que la gente no sabía ni de qué iba. Empezaron a buscarle algunos, no todos, algunos le buscan por la cosa de los valores, algunos le buscan por dónde entrarle a esa realidad tan compleja que ahora tenemos en el aula. La multi e interculturalidad es una de muchas posibilidades. Yo sé de varios colectivos que están desde la filosofía, desde los valores, desde las sensibilidad, desde donde cada quien puede, desde su visión disciplinaria [...] que empiezan a preguntarse por dónde entrarle. Creo que por ahí va, sobre todo son cuestiones que el maestro antes ni siquiera osaba pensar, ahora tiene que empezar a preguntarse ¿dónde? Y la multi e interculturalidad son lo más cercano” (E-Mirtha, 2007).



Antología del Diplomado en Educación Intercultural (2007): globalización y educación intercultural. Las vicisitudes de la aldea global, módulo IV, febrero-marzo. Foto: Laura Mateos

Otros relatan que se topan con la interculturalidad a través de un diplomado que se realiza en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, implementado por la DGEI y la Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos⁷. El objetivo del diplomado consistía en sensibilizar a los maestros en las temáticas interculturales. Algunos de los maestros entrevistados indican que muchos de ellos tratan de manera homogénea a los alumnos, no observan la diversidad en el aula, están cerrados a ella y, si la reconocen, la “comparan mucho con lo que es el handicap” (E-

⁷ El diplomado se realiza en el mes de febrero y marzo de 2007.

Adriana 1, 2007). Siguen pensando la diversidad en base a víctimas y verdugos. Una maestra participante del diplomado comenta:

“La diversidad la siguen manejando en el sentido de 'hay pobrecitos, se les discrimina'. Tienden a victimizar a la gente [...]. El diplomado es como para sensibilizar, para darle una apertura a los docentes, pero en este diplomado como estamos comentando, para retomar, hay muchos, están los maestros de educación física, otros de educación preescolar, otros de educación especial” (E-Adriana 1, 2007).

Aproximación por la introducción de los Lineamientos Generales de Educación Intercultural

Los lineamientos tienen como antecedente la emisión de la Ley General de Educación (1993) y los contenidos de los artículos tercero y cuarto Constitucionales y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En el primero se “reconoce el carácter multicultural y pluriétnico” de México. A través de la ley general se busca generar mejores condiciones de vida para los pueblos indígenas, defender sus derechos humanos y respetar su cultura y diversidad lingüística (SEP, 1999:s.p). En el segundo, en cambio, se esboza la tarea de impulsar “actitudes de tolerancia y respeto a las diferencias que constituyen la diversidad cultural en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 1999:s.p). Para lograr lo anterior, la DGEI introduce en 1999 cuarenta y dos lineamientos destinados a mejorar la calidad de la educación indígena y promover una educación pertinente, capaz de erradicar la deserción escolar de los niños indígenas.

Los lineamientos son enunciados que definen y establecen los objetivos de la educación intercultural bilingüe y las tareas de cada uno de sus involucrados (supervisores, directivos, maestros, padres de familia, comunidad, alumnos, etc.). Indican el tipo de impacto que tendrá este tipo de educación en las políticas, los servicios educativos y el tejido social. En sus contenidos promueven el desarrollo de valores universales como solidaridad, tolerancia, justicia y respeto, además del reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas. Hacen referencia a la política educativa, a la diversidad cultural, a la educación bilingüe, al enriquecimiento de las culturas y al fortalecimiento de la identidad étnica.

Anteriormente mencionaba que la figura del ATP se crea para promover y difundir el enfoque intercultural en el sistema de educación indígena básica. Después de su creación,

el ATP empieza a recibir cursos, talleres y diplomados que lo apoyan en la comprensión del enfoque. Los primeros cursos que reciben son realizados por la DGEI, la misma institución que genera el proyecto del asesor técnico pedagógico. A pesar de esto son pocos los ATP's que indican que la introducción de los lineamientos hace que se aproximen a la interculturalidad, cuando es un hecho que con algunos así sucede. Una ATP narra su experiencia:

“Se nos dio un documento, ese documento se llaman los Lineamientos Generales para Niñas y Niños Indígenas. Nos dieron un conocimiento sobre los términos que maneja el documento, como de la interculturalidad y educación intercultural [...]. Me pareció un término novedoso [...], yo entendí que era algo valioso, que era lo que necesitábamos para el sistema de educación indígena [...]. Ahí tuve mi primer acercamiento de lo que es la interculturalidad y la educación intercultural” (E-Inocencia, 2006).

Todos los ATP's indican que conocen los lineamientos, pero que no han trabajado fehacientemente con ellos, que el problema de su aplicación radica en las personas que tienen que ejecutarlos, no se identifican con ellos, algunos dicen que los confunden porque les “indican lo que debe de ser, pero no cómo deben de hacerlo” (E-Pablo, 2006).

Aproximación por la introducción de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe

Los maestros normalistas indican también que se aproximan al discurso intercultural por la introducción de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Asisten a un foro en el cual se propone formar, dentro de las normales del país, licenciados con enfoque intercultural. Sin embargo, estiman que esa nueva propuesta centra la interculturalidad en la lengua indígena. Uno de los maestros asistentes al foro dice:

“El plan de estudios de la licenciatura con enfoque intercultural bilingüe da una definición de lo intercultural centrada en la lengua, aunque a partir de la lengua abre la constitución de diversidad lingüística, abre a la idea de diversidad cosmológica y cosmogónica, abre a la idea de tolerancia. Sin embargo, está fijada en lo indígena, la licenciatura está fuertemente anclada a lo indígena. Cuando yo pregunté ¿por qué sólo lo indígena? la respuesta que me dieron [...] incluso los propios sujetos, los protagonistas, en el encuentro,

en el foro de licenciaturas en donde se ofrece la licenciatura intercultural bilingüe [*fue*] 'pues ya, si quiera ya hay una reivindicación a lo indígena, ya déjalo así'" (E-Mirtha, 2007).



Conferencia “Cultura comunitaria y escuela intercultural” (2007): impartida a maestros de educación normal en el marco del Seminario de Formación Permanente en y para la Investigación. Foto: Archivo de la Dirección de Educación Normal de la SEV.

La licenciatura se genera de acuerdo a las políticas que promueven una atención de la diversidad cultural y lingüística en el campo educativo. Se crea debido a que la SEP incorpora el enfoque intercultural en la formación de maestros reformulando el Plan de Estudios 1997. Su meta consiste en que “los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas” (SEP, 2005: s.p) con el fin de abatir la desigualdad y discriminación a la que son sometidos los niños indígenas. En la renovación del plan de estudios colaboraron la Dirección General de Normatividad, la DGEI, la CGEIyB y maestros de escuelas normales. La generación de la nueva licenciatura causó entre los entrevistados algunas inconformidades:

“Cómo van a hacer una licenciatura cuando en las demás licenciaturas no he visto un proyecto de construcción curricular en el que también se respete la diversidad, por ahí se tiene que empezar [...]. La licenciatura se va muy de lleno al indigenismo, a lo étnico, a las lenguas [...]. Una normal ya empezó con la licenciatura, por lo menos en Veracruz, la de Tantoyuca [...] Mira, le están dando mucha importancia a lo que es identidad, identidad colectiva, lo están enfocando a las lenguas. De hecho se hablan temas sobre indigenismo, sobre la diversidad de culturas. Es un enfoque muy cerrado e institucional” (E-Adriana 1, 2007).

Existen maestras normalistas que se muestran contrarios a la creación de la licenciatura; aluden que su creación está vinculada con adeudos económicos y sociales:

“La situación que se está viviendo es que son planes de estudio que se están dando a cambio de deudas. Educación por cambio de deudas económicas ante

todos, eso podría ser la parte económica. La parte social creo que es a raíz de que [...] se están levantando muchos grupos indígenas, y es la única forma de darles importancia, pero la importancia a cuentagotas [...]. Lo malo es que ya no hay plazas de educación primaria” (E-Adriana 1, 2007).

Señalan que existe un problema con la ubicación de plazas, ya que la mayoría de los maestros normalistas prefieren estar en las ciudades, no en zonas indígenas o de alta marginación. La nueva licenciatura, en ese caso, haría posible que muchos maestros se comprometieran a trabajar en esas zonas.

Hasta aquí he señalado los aspectos que los individuos reconocen como motivo de acercamiento a la interculturalidad. Cada una de ellos nos muestra la forma en que se identifican los actores, los elementos en que coinciden y en los que se diferencian.

4.3.2 Antecedentes del discurso intercultural

Considero que los antecedentes forman parte del modelo cultural interno porque son los referentes directos que los actores toman en cuenta para explicarse y definir la labor y el ámbito de la interculturalidad. Los aspectos que cada actor señala como antecedente del discurso intercultural para el contexto mexicano varían mucho. El grupo de ATP's nombra la perspectiva bicultural, implementada en el ámbito educativo en la década de los setentas. Esta perspectiva se transmitió a través de la educación bilingüe, se caracterizó por utilizar las lenguas indígenas como instrumentos para aprender la lengua oficial (español) y garantizar el rendimiento escolar de los niños en educación primaria. En ella, la lengua y la cultura indígena jugaron un papel central; sin embargo, eran vistas como un impedimento de integración de los pueblos indígenas a la cultura nacional (Muñoz, 2002):

“La opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria, capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera tal que la educación pudiera [...] vincularse exclusivamente con el idioma hegemónico” (López & Wolfgang 2000: 31).

La propuesta de educación bilingüe fue difícil de trabajar en el contexto educativo debido al pluralismo que conllevaba. Como consecuencia se genera la educación bilingüe bicultural que, a diferencia de la anterior, utilizaría la diversidad cultural como un recurso y no como un problema. Un ATP la caracteriza de la siguiente forma:

“Antes se llamaba educación bilingüe bicultural y se refería a la existencia de dos culturas [...] entre la lengua indígena y el español. Hoy le denominan educación intercultural bilingüe” (E-Abel, 2006).

La educación bilingüe bicultural se promueve también para el medio indígena. Su tarea consistía en lograr que los niños aprendieran a leer y escribir en su propia lengua manteniendo así la cultura y lengua de los grupos indígenas. No obstante, lo único que se consigue es adecuar el currículo nacional a los contextos locales y regionales, logrando así una castellanización y una homogenización cultural. Los ATP's reconocen la perspectiva de educación bilingüe y bilingüe bicultural, pero no tienen claras las diferencias que existen entre ambas ni los fines que perseguían tampoco conocen el periodo en el cual entran en función cada una de ellas, ni los procesos exactos que las llevan al fracaso. Algunos dicen que ambas propuestas de fondo perseguían la castellanización y el desuso de las lenguas indígenas, a diferencia de la ahora establecida educación intercultural bilingüe.

Las dos formas de educación implementadas no logran transformar la educación indígena. Por ello, en la década de los años ochentas se crea la educación bilingüe intercultural reconocida también como educación intercultural bilingüe. En esta nueva perspectiva se maneja lo bilingüe e intercultural como algo complementario: es bilingüe porque los niños conocen su lengua, pero a su vez aprenden otra, y es intercultural porque parten de su propia cultura para revalorizar otras culturas. La diversidad cultural en este enfoque se vislumbra como un derecho. A diferencia de las anteriores en este tipo de educación se busca producir un currículo que sea compatible tanto con la cultura y lengua indígena como con la nacional (Muñoz, 2002; Dietz, 2007).

Los ATP's se muestran contrarios al uso de los términos “intercultural bilingüe”. Creen que el emplear ambos términos delimita la educación intercultural a dos culturas, cierra la interacción a otras y de fondo promueve la idea de una cultura dominante y otra dominada:

“Hoy le denominan educación intercultural bilingüe [...], esos términos de 'intercultural bilingüe' delimita a crear las verdaderas condiciones de convivencia de interculturalidad porque cuando hablamos de bilingüismo estamos hablando de la existencia de dos culturas nada más y un contexto intercultural no se puede minimizar a dos culturas. México tiene muchas culturas y hoy los pueblos, [*por ejemplo*], con la cuestión de migración, hacen posible que en un grupo escolar, en una sociedad puedan convivir muchas

culturas [...]. Y no se puede ubicar sólo a dos, debería de llamarse sólo intercultural y dejar a lado lo bilingüe” (E-Abel, 2006).

Otro aspecto que consideran como predecesor del discurso intercultural es la creación de la DGEI, institución que después de numerosos modelos de educación genera el Proyecto Educativo Nacional implementando la educación bilingüe bicultural con la finalidad de incorporar a los indígenas a la nación:

“Educación indígena tiene una iniciación a través de la castellanización [...]. Se crea una DGEI con sede en México, y el nombre que se le dio al servicio educativo que genero fue bilingüe bicultural porque nada más se pensaba en dos lenguas y en dos culturas, se pensaba nada más en el español y en la lengua indígena; bicultural [*porque*] se pensaba en la cultura occidental y la cultura indígena. Entonces los antropólogos, los estudiosos de esto pues pensaron y reformularon la visión de esto y el nombre de esto [*y se dieron cuenta de que*] vivimos en un país pluricultural. Vivimos en un país donde hay otras lenguas y en el que tenemos que pensar en los demás. Entonces de ahí viene la cuestión intercultural, ahora a la educación indígena se le denomina educación intercultural bilingüe” (E-Eustacio, 2006).

El reconocimiento de México como un país pluricultural se refleja en la Reforma Constitucional publicada en el Diario Oficial de la Federación el dieciocho de enero de 1992. Sin embargo, el catorce de agosto de 2001, en el sexenio de Vicente Fox Quesada, el artículo cuarto de la constitución política fue reformulado y queda establecido tal reconocimiento a nivel legal y social. Al respecto una ATP dice:

“Cuando se hizo el reconocimiento de que el país era pluricultural, multicultural y bilingüe y una serie de cosas que luego quedaron establecidos dentro de la constitución, dentro de la Ley General de Educación” (E-Inocencia, 2006).

A diferencia de los ATP's, los maestros normalistas indican que la generación del enfoque intercultural tiene como antecedentes los movimientos generados a partir de la década de los noventas, por “la intelectualidad indígena” que proclamaba igualdad de derechos, cansados de vivir ignorados y en condiciones de desventaja. Los movimientos logran que el gobierno establezca nuevas políticas y reformas constitucionales que promuevan la

igualdad de oportunidades. Como consecuencia en el ámbito educativo se desarrolla la educación bilingüe e intercultural:

“Quienes fueron los encargados de utilizar esa mención de pluriculturalidad, pues la gente que estaba encargada de educación indígena, toda la agencia gubernamental, digamos antes INI, ahora CGEIB [...] Hay un mayor número de profesionales indígenas, y se veía o se visualizaba la declaración o la mención de pluriculturalidad como reivindicación de 'lo indígena', de los movimientos indígenas [...]. Pues así fue construida la interculturalidad” (E-Mirtha, 2007).

Mencionan también el papel que tuvo el INI como “institución federal especializada en asuntos indígenas, orientadora y coordinadora de la acción pública” (UNAM, 2009) al intervenir en diferentes ámbitos como salud, vivienda, economía, educación entre otros. Al respecto, un ex-directivo del INI menciona:

“En el INI había una corriente que era asimilacionista e integracionista, esa corriente se le llamaba 'de incorporar' [...]. Para la solución al problema del multilingüismo del estado mexicano se planteó la incorporación y la asimilación [...]. Todas estas teorías estaban muy metidas en las teorías de la educación con José Vasconcelos, Rafael Ramírez y con Moisés Sáenz, ellos fueron los ideólogos y sus ideas dominaron la educación pública en México; esas ideas se manejaron en la educación indígena, no la interculturalidad, sino la castellanización, la imposición de un idioma sobre otro” (E-Salomón, 2007).

Con medio siglo de operaciones (1948- 2003) y con una corriente asimilacionista, el INI fue la institución desde la cual se realizaron las primeras manifestaciones de los movimientos indígenas, reivindicando una mejor participación política en el estado.

Por otro lado, existen maestros que consideran que la trayectoria de las políticas educativas, en tanto políticas públicas, van generando gradualmente cambios en el sistema educativo nacional, y como consecuencia se genera la interculturalidad y la educación intercultural. Dan como ejemplo el sistema político neoliberal desarrollado en el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), cuando se brinda más atención a los problemas del ramo educativo, como el analfabetismo, y se firma el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (1992). Pero con la firma del Tratado de

Libre Comercio, dicha modernización se frena y se genera otra política educativa. Una maestra dice:

“[*El discurso intercultural*] tiene que ver mucho con la política no solamente educativa, sino con eso con lo que le llamaremos técnica, lo que se establece en el periodo de Salinas [...], que es otra forma de cómo se da toda esta situación de corporativismo” (E-Marcela, 2007).

Otras maestra comenta el papel del estado en las políticas educativas:

“Vivimos ante un estado educador, el estado se erige como el gran educador, el estado determina, juega el papel de traspolar esa política internacional, si nuestro estado no se mueve, no se hace nada, el estado tiene un papel determinante en las políticas educativas” (E-Sandra, 2007).

Entre los directivos existen quienes reconocen los impactos de las políticas, pero señalan que existen otros elementos que generan transformaciones en la educación, como la lógica de las instituciones, sindicatos y las teorías que integran diferentes disciplinas al ámbito educativo, como la antropología. A través sus reflexiones, podemos ver el vínculo que existe entre el sistema educativo y los científicos sociales, al diseñar y difundir estos últimos otras aproximaciones teóricas que permiten reconocer y trabajar en contextos multiculturales. En ese sentido, un ex-directivo dice:

“La Secretaría de Educación, Elba Esther Gordillo y la escuela normal de maestros de Veracruz, toda esa corriente venía de la escuela francesa, de la idea de formar un país con un sólo idioma, de una sola cultura y una sola identidad nacional [...]. Nunca se discutía la posibilidad de que eran muchas culturas formando parte de la nación; la antropología fue la que planteo esa posibilidad y pasamos de la incorporación y asimilación a la teoría de la integración [...]. Finalmente llegamos a la idea del multiculturalismo, la pluralidad, la construcción de una acción multiétnica y multicultural” (E-Salomón, 2007).

Por su parte, hay maestros que indican que el inicio de la interculturalidad se remonta al trabajo realizado por organizaciones preocupadas por promover la “educación para todos” como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial entre otros. Nombran los documentos que se producen para realizar dicha labor, como la Declaración Mundial sobre

la Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Al respecto, expresan:

“El documento a partir de la reunión de Jomtien en 1990 es clave, la UNESCO empieza a dar una lana, para apoyo compensatorio a grupos minoritarios y a los grupos de pobreza extrema” (E-Sandra, 2007).

También dicen:

“Cuando se da el Acuerdo Nacional para la Educación Básica, en pleno neoliberalismo, y se da lo de Jomtien, todo ésto para que los niños deban de tener igualdad de aspectos para entrar a la primaria, tengan la condición que tengan, es la conferencia de educación para todos” (E-Adriana 1, 2007).

Los entrevistados señalan el impacto que tuvo la declaración realizada en Jomtien. El documento es el fruto de un proceso de consulta realizado de octubre de 1989 a enero de 1990, con el patrocinio de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial (Jomtien, 1999). En él se presenta un panorama de los problemas que existen en el ámbito educativo a nivel mundial y las medidas que se han generado para abatirlos así como el compromiso para garantizar una educación para todos.

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados indica que la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial junto con otras instituciones internacionales han tenido un papel clave en la introducción de la interculturalidad, no sólo en el sistema educativo mexicano, sino a nivel global. Sin embargo, para muchos de ellos los programas que establecen estos organismos son “compensatorios”:

“Dice Savater, siempre hay un interés, y estos intereses han llevado a que México se convierta en un subordinado al exterior y necesita establecer esas políticas para poder seguir sustentando una economía de mercado [...]. La cultura se adquiere ahora a través de esas transnacionales [...], ellas promueven una educación intercultural compensatoria, lo intercultural se da por ese gran imperio del Banco Mundial, para que los marginados puedan volverse aptos” (E-Adriana 1, 2007).

Según estas críticas los programas se caracterizan por realizar acciones para mejorar la educación básica en zonas de pobreza o indígenas. El Banco Mundial y otras instituciones financian y establecen convenios para incidir en las políticas e integrar la educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo de diferentes países, entre ellos México:

“El papel de los actores transnacionales en la oficialización del discurso intercultural es determinante, absolutamente determinante. La Fundación Ford, el Banco Mundial, por eso existe la interculturalidad en el gobierno, en la política y discurso, en organizaciones e instituciones. Y por lo demás, por ejemplo, en la cuestión de la Fundación Ford es interesante, hay mucho dinero para eso hay una situación de una educación compensatoria y mucho, mucho esta perspectiva compensatoria y que es peligrosa por la situación de conocimiento [...]. Creo que sí influyen mucho” (E-Marcela, 2007).

Otra maestra resalta en el mismo sentido:

“La introducción de lo intercultural responde a políticas internacionales y a organizaciones como el Banco Mundial, que diseñan e incluso asignan recursos a las naciones para que implemente este tipo de políticas” (E-Patricia, 2007).

En diferente línea, pero promoviendo la educación intercultural en todos los países se encuentra la UNESCO, organismo que para el 2006 estableció sus *Directrices sobre la Educación Intercultural*. La interculturalidad ahí es definida como un concepto dinámico que hace referencia a relaciones entre grupos culturales, “como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006:s.p). Dicho documento se realiza para guiar las actividades, programas de estudio y políticas educativas que se generan en el terreno de la educación intercultural, para así poder generar una educación de calidad para todos. Un ex-directivo opina sobre este y otros organismos:

“[*La interculturalidad*] la UNESCO ya la impuso a todos los países del mundo [...], el Banco Mundial ya lo metió en su discurso, todos los préstamos son interculturales, si ya lo metió la OEA, ya va a entrar, y si ya lo metió el gobierno en la constitución, pues ya se jodió la cosa, no es discurso, es ley [...]. Ya entró, pues, tanto jodíamos los investigadores que al final entró a todos los organismos. Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo que presta para la educación, se mete, el Banco Mundial tiene préstamos para la educación muy grandes y hay un capítulo sobre la interculturalidad en cada préstamo. [*Lo sé porque*] en eso trabajaba yo antes “(E-Salomón, 2007).

A través de la educación intercultural, la UNESCO y otras instituciones muestran su interés por vincular la cultura con la educación. Por otro lado, podemos ver los aspectos que los actores consideran clave para que en México se introduzca la interculturalidad así como el papel del estado y de organismos nacionales e internacionales que nos adentran a este nuevo campo.

Los factores que incluyen el modelo cultural interno nos dan un panorama del trasfondo desde el cual los sujetos llegan a interpretar el discurso intercultural, así como las circunstancias que les “obligan” a adentrarse a él, generando así sus significaciones, sus pantallas lingüísticas.

4.4 Las pantallas lingüísticas

Como mencionaba en el capítulo 3, con la categoría “pantalla lingüística” trato de agrupar las significaciones que existen sobre lo intercultural. Distingo pantallas construidas por las instituciones de aquellas generadas por los actores. Las primeras todavía mantienen tintes del indigenismo mexicano, mientras las segundas tratan de apartarse del mismo. Al contrastar los diferentes tipos de pantallas, visualizo la forma en que se han transferido, traducido y apropiado las nociones de “lo inter” tanto por los sujetos de nuestro análisis como por las instituciones.

4.4.1 Pantallas lingüísticas institucionales

En este apartado muestro cómo cada una de las instituciones en las que se desempeñan los entrevistados define o entiende la interculturalidad, los significados que proyectan, sus pantallas lingüísticas. He identificado cuatro pantallas lingüísticas establecidas por las instituciones.

Interculturalidad como exclusivo de indígenas

Que las instituciones vinculen la interculturalidad con lo indígena se debe a que esta nueva noción se vuelve útil para subsanar años de asimilación, integración y colonización de los pueblos indígenas por parte del Estado. La visibilización de los pueblos indígenas a través de los movimientos sociales, el trabajo de concientización sobre la diversidad cultural y

lingüística que desplegaron instituciones y organizaciones tanto internacionales como nacionales, las llevan a pensarlas de forma conjunta.

Los actores entrevistados, por ejemplo, determinan que en las instituciones en las que trabajan la interculturalidad parece convertirse en el “patrimonio” de los indígenas, ya que retoma aspectos de su lengua y/o “folklore”. Los ATP’s, por su parte, aseveran que en sus cursos institucionales manejan a la interculturalidad, y su derivada educación intercultural, exclusivamente para alumnos indígenas. Critican a los que diseñan e imparten estos cursos y talleres, ya que no tienen un conocimiento de los debates que genera el manejo del término:

“La forma de darnos los talleres nuestra institución [*la DGEI*], pues también ellos todavía estaban con la idea de que la interculturalidad era una cosa que nada más concernía a lo que es educación indígena [...]. De mi institución no puedo hablar mal ni puedo hablar bien, sino simplemente hace falta que los que diseñen los talleres, los que diseñen los cursos, pues, se adentren más a los nuevos conceptos que se van adquiriendo” (E-Eustacio, 2006).

En este contexto, la interculturalidad brinda atención a los grupos indígenas y por ello se trabaja con la lengua indígena dentro del aula:

“Anualmente, a nosotros nos dan cursos de actualización y ya venimos practicando temas de interculturalidad. Sin embargo, el enfoque con el cual bajan los cursos de actualización era que lo intercultural es donde se le da atención a los grupos indígenas, en este caso sólo para escuelas indígenas. Entonces entendía por intercultural donde habían grupos indígenas, que les tenía que impartir la clase en dos lenguas la indígena y mestiza” (E-Abel, 2006).

A través de lo intercultural se vislumbran relaciones entre los “grupos étnicos”. Como consecuencia, la educación intercultural es aquella que se encuentra dirigida a grupos indígenas:

“Yo entendía que educación intercultural, pues, era nada más dirigido a los grupos indígenas, al grupo étnico, yo pensaba que era [...] un trato de un grupo étnico a otro grupo étnico, la relación que había entre ellos. Yo pensaba que eso era lo intercultural porque así se manejaba” (E-Eustacio, 2006).

Por medio de la interculturalidad, las instituciones fomentan el reconocimiento y la valorización de las lenguas indígenas, pero para muchos de los ATP's significa trabajar de manera bilingüe, usar la lengua materna en el aula, escribirla y leerla. No obstante, algunas de las instituciones se enfrentaron a problemas debido a que no capacitaron a los docentes que la implementarían, generando confusiones tanto en el significado del término como en su operatividad. Al respecto, una funcionaria comenta:

“Mira, nosotros tenemos un reto fuertísimo, para empezar yo estoy convencida de que educación indígena es bien compleja y que estamos exigiéndole al docente algo para lo que no lo hemos preparado, en educación indígena se le exige al docente [...], en la mayoría de los casos le estás exigiendo una educación intercultural [...], y no lo preparas para eso. Le dices que dé una educación bilingüe cuando podrá hablar su lengua, pero no la escribe, le estás exigiendo que se vaya a grupos multigrado, cuando necesita metodologías bien complicadas y una preparación docente mucho más compleja, y le exiges que lo haga en dos lenguas, que maneje los elementos culturales de donde está trabajando y que se desenvuelve en ambas culturas, le exiges un montón de cosas [...] y, además, no le pagas para eso, y su tarea es súper compleja, y yo siento que no hemos preparado al docente, que no le hemos dado las herramientas para serlo. Y siento que también a nosotros nos faltan las herramientas para lograrlo. Educación indígena es muy compleja, tenemos unos problemas muy fuertes” (E-Consuelo, 2006).

Las dificultades estructurales con las que se encuentran tanto los ATP's como los directivos hacen imposible implementar el enfoque y mucho menos clarificar sus tareas concretas. A pesar de ello, la interculturalidad ha encontrado camino en la educación indígena debido a que crea una educación acorde a las necesidades culturales de la población indígena, generando una valoración hacia la diversidad étnica, lingüística y cultural.

Interculturalidad para todos

La idea de considerar que la interculturalidad es para todos es el resultado del trabajo realizado por parte de la CGElyB, teniendo al frente a Sylvia Schmelkes. La coordinación durante ese periodo, de enero de 2001 a abril de 2007, promovía fehacientemente la

educación intercultural para todos, resaltando el valor de la diversidad en las aulas, erradicando las asimetrías del currículo al ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente en todos los sistemas de enseñanza.

La pantalla lingüística construida aquí supone que todos los sujetos y todas las culturas son de igual forma valiosos. A través de ella se busca involucrar a toda la población para erradicar la discriminación y promover la igualdad de condiciones, el respeto y la tolerancia. Sin embargo, esta forma de percibir la interculturalidad es criticada por la mayoría de los maestros entrevistados, ya que hay quienes consideran que forma parte de un “eslogan” institucional:

“A mí, de entrada, haciendo una pregunta, diría ¿para todos? ¿quiénes? ¿quiénes somos todos? Este tipo de eslogan o de declaraciones [...] puede ser reducido a ofertas únicas, cosas que de entrada tendría que alertarnos y alarmarnos. Para empezar, debería tener especificidades de nuestras regiones, de nuestras zonas geográficas, de nuestra población” (E-Mirtha, 2007).

Creo que esta propuesta cae nuevamente en cuestiones de homogeneidad y que debería de existir una conciencia de ella fuera del campo educativo, ya que no es suficiente la renovación de las políticas educativas, las leyes y las instituciones. Los maestros señalan que sigue siendo indigenista y reproductora de un paternalismo que responde solamente a cuestiones políticas:

“No tendría que ser así porque no se va a poder. Si lo demás no cambia, la escuela no [*podrá cambiar*]. Creo que la interculturalidad tendría la posibilidad en la escuela, pero debería de buscar otros caminos. Pero ojo, si la interculturalidad se diera sólo en la escuela, no se daría, para nada, y esa es la bronca que le veo a la CGElyB. Para mí es indigenista [...], yo creo que fue una cuestión política, pero dictado por cuestiones políticas extranacionales, por otras situaciones que se tuvo que hacer, que duplica funciones y que finalmente son entidades absolutamente indigenistas, tiene sus ventajas [...]. Creo que consolida una élite en el poder, una élite intelectual indígena. El problema es que se quede en la autocomplacencia, y creo que en ese sentido se publican muchas cosas que son indígenas y las públicas porque son hechas por indígenas, hay una situación paternalista extrema que tiene que ver con este funcionamiento tramposo del indigenismo” (E-Marcela, 2007).

Reconocen que una de las ventajas de la interculturalidad para todos es que posibilitó el reconocimiento de los saberes y/o conocimientos indígenas, pero que tuvo la desventaja de dejar fuera al resto de la población no indígena, la cual era la que necesitaba la interculturalidad para cambiar sus prácticas:

“Me parece que eso de 'la interculturalidad para todos' era su intención y tuvo esa [*idea*] de impulsar a una serie de intelectuales y pensadores, pero en un momento. Pero también es paternalista y casi todas las acciones [...] sólo son para educación indígena. Los que tienen que interculturalizarse son los indígenas porque el resto de la sociedad sigue igual, clasista como nunca, y no hablamos de racismo, por ejemplo. Y esa es otra cuestión interesante, nunca hablan de racismo” (E-Marcela, 2007).

Esta pantalla lingüística trata de impulsar un cambio sustancial en el tejido social, por ello busca que la interculturalidad sobrepase el campo educativo y se incruste en todas las dinámicas de los actores sociales. Por último, quisiera aclarar que esta pantalla es reconocida solamente por los maestros normalistas.

Interculturalidad como reconocimiento y atención a la diversidad

Existe una pantalla lingüística institucional que ve a la interculturalidad como el reconocimiento y la atención de la diversidad cultural. Esta pantalla se construye a raíz de la Declaración Universal de la Diversidad Cultural realizada por la UNESCO en noviembre de 2001. En dicho documento queda establecida la diversidad cultural como “patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos, y se erige su defensa en imperativo ético indisociable del respeto de la dignidad de la persona” (UNESCO, 2001: 18). La diversidad cultural se percibe a través de la pluralidad de lenguas, prácticas, religiones; esto es, se encuentra centrada en aspectos culturales visibles, elementos estimados folklóricos. Independientemente de esto, la diversidad es vista ahora como un derecho, como una riqueza, puesto que posibilita un enriquecimiento entre las culturas, genera respeto y apertura hacia el “otro”, erradicando así la discriminación.

Al reconocerse la diversidad cultural como derecho en el sistema educativo, se introduce el enfoque intercultural para obtener un aprovechamiento de ella en el aula e implementar aprendizajes culturalmente pertinentes: “se asume desde este enfoque que la diversidad es

la norma, que todo grupo humano es diverso culturalmente y puede ser adscrito en función de sus características culturales” (Aguado, 2003: 11).

Uno de los directivos de la SEV muestra lo que desde su institución es la interculturalidad:

“De acuerdo a la normatividad que tiene la Secretaría [*de Educación*], la interculturalidad en lo educativo es la atención a la diversidad cultural y lingüística que está en las aulas. Es reconocer a los niños toda la cuestión que está presente dentro del contexto social [...], que los maestros incorporen esos conocimientos que tienen los niños, esos elementos de la cultura y retomando la cuestión lingüística, tratando de mejorar las relaciones con los padres de familia, con la comunidad, con las aulas, crear ambientes educativos de mayor armonía, de mayor calidad, de mayor apertura hacia la otredad, lo que se llama el reconocimiento de lo que somos, pero también de lo que son los demás (E-Consuelo, 2006).

Esta pantalla está dirigida a todos los sujetos y contextos sociales con la utopía de construir una sociedad democrática y armónica.

Interculturalidad como enriquecimiento, para la convivencia

Según esta pantalla la interculturalidad fomenta prácticas y relaciones horizontales a través del respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad. Erradica situaciones de discriminación por religión, clase social, cultura, etnia, lengua y sexo, generando así una sociedad justa y equitativa. Uno de los directivos menciona:

“La interculturalidad es para nosotros [*la Dirección de Educación Indígena*] el respeto a la diferencia, el respeto a las lenguas, el respeto a las formas de ser y más que nada a los otros [...]. Si uno habla una lengua diferente a la mía, pero de todas maneras usted es un ser humano que debemos de respetar, no entrar en la discriminación, porque existe [*para*] ejemplificar cuando nosotros fuimos a la escuela primaria, si hablabas una lengua indígena ¿qué hacían nuestros maestros? Pues nos hincaban con los pantalones remangados en la arena con dos tabiques en las manos. ¿Para qué? Para que no hablaras la lengua. No teníamos este enfoque a lo diferente, aquí [*en la interculturalidad*] todos somos como somos, nos estamos integrando, no hay superioridades” (E-Valente, 2007).

Con la interculturalidad se eliminan prejuicios y discriminaciones, ya que contribuye a la formación de sujetos capaces de convivir en contextos complejos, comprometidos con el bienestar de la sociedad. Al respecto, una maestra normalista dice:

“Cuando la DGEI habla sobre interculturalidad dice que es ese respeto, esa tolerancia, ese ponerte en el lugar del otro, bueno así lo parafraseo, el de convivir, sino armónicamente, si en una red de relaciones positivas de apoyo y de ayuda [...]. Los padres, los maestros los alumnos, la comunidad forman esa interculturalidad” (E-Adriana 1, 2007).

A pesar de los esfuerzos institucionales realizados, la ejecución de la interculturalidad en el campo educativo es todavía lejana. Como los propios actores admiten, no existe una correlación entre el discurso oficial y las prácticas de sus ejecutantes (maestros, instituciones, organizaciones, etc.). Un ex-directivo dice:

“Una cosa es que aparezca el discurso [*de la interculturalidad*] en la constitución y todo eso, y otra cosa es que los maestros lo hagan y que las autoridades municipales y comunitarias lo acepten y que los padres de familia sean conscientes, esa es otra cosa [...]. A lo mejor se oponen las comunidades indígenas, ellos pueden decir 'no pos ya estuvimos muy jodidos como indios 500 años y nosotros queremos ser igual que los otros' [...]. Entonces no hay concordancia entre la ley y lo que hacen los maestros, las instituciones. Los maestros son incorporativistas de hueso colorado [...], es un discurso, que bueno que el gobierno ya usa la palabra interculturalidad y no asimilación, pero no creo que Elba Esther Gordillo y el Sindicato Nacional de Maestros use la palabra interculturalidad. Todos los pinches maestros son unos conservadores, ellos no son interculturales [...]. Toda la SEP con los dos millones de maestros piensan en la asimilación y la incorporación, no en interculturalidad” (E-Salomón, 2007).

Las visiones de las dependencias y de los propios actores, la falta de coordinación y comunicación entre ellos así como la carencia de competencias y recursos, dificultan la implementación de la interculturalidad.

Documentos que aportan las instituciones para trabajar la interculturalidad

Las instituciones proyectan sus significados de la interculturalidad a través de distintos materiales que generan. Los actores tienen diferentes opiniones respecto a ellos. Por un lado, los directivos resaltan que tanto los ATP's como los maestros del medio indígena tienen a su disposición información que les permite aclarar el enfoque intercultural y la educación intercultural, introducirlos al debate que suscitan, además de establecer los lineamientos y directrices necesarios para su realización. Entre los materiales se encuentran libros, antologías, manuales, videos, artículos, ponencias, ensayos, memorias de congresos, materiales didácticos, documentación multimedia y otros sistemas de aprendizaje virtual como Enciclomedia. Sin embargo, indican que ni los ATP's ni los maestros hacen uso de ella, ya que tienen una actitud negativa y se resisten a la innovación. Al respecto, un directivo de la DEI expresa:

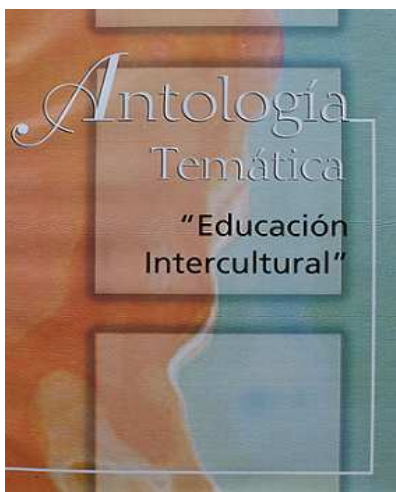
“Tenemos equipo de enciclomedia, entre mil y mil doscientos, tenemos bibliotecas de aula, tenemos 'libros de rincón', tenemos mucho material, pero en ocasiones lo que nos impide trabajar bien es la disposición de los propios maestros o las actitudes, ese miedo al cambio. Dicen 'ya tengo los medios pero ¿cómo le hago?', ya tengo la enciclomedia, pero ¿cómo la uso? Tienen miedo a cambiar, tienen miedo a innovar, cambiar más que nada de actitud. Pues lo estamos logrando con algunas dificultades, en algunas zonas es como obligatorio poder entrar a un curso de computación, por ejemplo” (E-Valente, 2007).

Para poder generar este tipo de materiales recurren al financiamiento de distintas instituciones como la CGEIB, la DGEI, la SEP y la Secretaría de Educación Básica (SEB):

“Los libros que elaboramos en lengua totonaca, náhuatl, son con el apoyo de la DGEI, ha sido muy importante, porque tiene los elementos profesionales que nos ayudan a que el trabajo sea de manera técnica, académica y profesional [*como sistematizado*], exactamente, de manera sistemática [...]. Los recursos económicos es muy difícil encontrarlos para poder elaborar los materiales, y a nivel nacional es el que nos apoya, estamos cooperando con nuestro trabajo, y todos los materiales que podamos agenciarnos allá les mandamos [...]. Y la voluntad política que existe con la SEP, más concreto con la SEB es necesario

para que todas las actividades que realicemos se den, tanto en el estado y tenga mayor influencia nacional” (E-Valente, 2007).

Algunos de los materiales se caracterizan por realizarse en lenguas indígenas y por trabajar contenidos exclusivamente nacionales, como los elaborados por la DGEI, ya que se centra en el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Otros, en cambio, manejan textos de autores tanto nacionales como internacionales (Sylvia Schmelkes, Teresa Aguado, etc.), como en el caso de las antologías temáticas generadas para contextualizar la interculturalidad y la educación intercultural. Son materiales enfocados en las prácticas de los maestros de educación preescolar y primaria, principalmente.



Educación intercultural (2000): antología temática generada por la Secretaría de Educación Pública para apoyar el trabajo de la Dirección General de Educación Intercultural.

Foto: Laura Mateos

Los ATP's, por su parte, opinan que no son suficientes los materiales otorgados por las instituciones, que lo único que tienen son los Lineamientos Generales de Educación Intercultural y las sugerencias didácticas para mejorar sus prácticas. Que son ellos los que tienen que buscar otro tipo de información que les ayude a trabajar y aplicar el enfoque en el aula. Para ello hacen uso del internet y de revistas especializadas. Con relación a esto una ATP comenta:

“Tengo artículos que he bajado de Internet [...]. Cuando tengo tiempo leo algunos textos de algunas revistas que hablan de ello [*de la interculturalidad*], una revista latinoamericana donde escriben personas que están trabajando en este enfoque y aplicando ya las propuestas, he leído [*también revistas*] de Chile y Bolivia” (E-Inocencia, 2006).

Varios de ellos aseveran que no existe una vinculación “real” entre los documentos y sus prácticas y que en vez de aclararles los temas, los confunden, debido a que son producidos para otros contextos. Para no caer en lo anterior, creen necesario convocar, para su

elaboración, no sólo a los maestros, sino a los padres de familia y a la comunidad y así trabajar contenidos que si tomen en cuenta sus contextos. Sin embargo, opinan que las instituciones se vuelven cada vez más sordas. Al respecto, una maestra señala el caso de la SEV:

“Yo veo a la institución como una inercia [...], puede ir eliminando esa condición de particularidad de los sujetos [...]. Por ejemplo la SEV cada vez se va volviendo una institución más sorda de esas particularidades de los sujetos [...]. Creo que desde la formación de docentes, desde la educación básica, desde muchos ámbitos en este megaconstructo institucional hay voces que alertan, que llaman la atención sobre ciertas prácticas, sobre ciertas formas de hacer las cosas y esas simplemente son ignoradas. Si a caso podemos expresarlas en los foros, porque son válvula de escape, nuestras propuestas quedan en un nivel donde son fácilmente neutralizadas [...]. Si veo a mi institución sorda, no se escucha ni así misma y se suma un conjunto de inercias, digamos, estatales y nacionales” (E- Mirtha, 2007).

4.4.2 Pantallas lingüísticas actorales

Existen paralelismos entre las pantallas lingüísticas institucionales y las emitidas por los sujetos entrevistados. Lo anterior se percibe cuando ellos mismos relacionan lo intercultural con lo indígena (en este caso con la lengua indígena), con el reconocimiento de la diversidad o cuando la reconocen como promotora de la convivencia. En el análisis he identificado seis pantallas lingüísticas relacionadas con sus experiencias.

Interculturalidad como promotora de la lengua indígena

Es importante destacar que solamente los ATP's distinguen esta pantalla lingüística. A pesar de los materiales y cursos que disponen para trabajar la interculturalidad, siguen centrándola en lo lingüístico. Esto se debe a que ven a la lengua como un elemento central de su cultura capaz de generar identidad:

“[*La interculturalidad*] atiende a la lengua, porque la lengua es un factor sin el cual no se pueden conservar los otros elementos culturales, en este caso las tradiciones, las costumbres, sin la lengua, lo demás sale sobrando, la lengua es

el motor con el cual se mueven los demás elementos culturales” (E-Guzmán, 2006).

La asociación del concepto con la enseñanza o conservación de la lengua se debe a los procesos históricos, a los movimientos y las reformas constitucionales que han percibido, reconocido y valorado el pluralismo lingüístico de la sociedad mexicana. Esta forma de percibirla apunta a la parcelación de la interculturalidad al contexto indígena, en lugar de verla como un asunto que corresponde a toda la estructura social. Un ATP expresa:

“[*La interculturalidad*] es una modalidad de trabajo que [...] fomenta el uso de la lengua indígena, rescata los elementos culturales propios de las comunidades indígenas, [...]. Es el enfoque que atiende a la cultura en su aspecto de lengua y de elementos o rasgos identitarios de las comunidades indígenas” (E-Guzmán, 2006).

La función y/o labor que desempeñan como ATP's es otro factor que los lleva a relacionar ambas nociones. Algunas de sus funciones están destinadas a fomentar el uso de la lengua indígena en el medio social como vía de comunicación y como objeto de estudio. Como consecuencia, piensan que la tarea de la interculturalidad, dentro del campo educativo, consiste en desarrollar acciones para escribir y hablar la lengua de su región:

“Para poder desarrollar la interculturalidad, se necesita primero desarrollar la clase en ambas lenguas, en las lenguas de nuestra región, de nuestra zona” (E-Pablo, 2006).

Logrando así su preservación y promoción, se pretende mejorar el aprendizaje y la calidad en la educación de los niños del medio indígena. En apartados anteriores mostraba cómo la DGEI, la SEV y la CGEiyB la consideran como exclusivo de indígenas; aquí podemos ver lo difícil que resulta para estos actores despegarse de las ideologías y lógicas institucionales, además del peso que tiene para ellos su “condición de indígena”. Para ellos, en el fondo la interculturalidad se visualiza como la oportunidad de ser reconocido, de afirmarse y de enorgullecerse de “ser indígena” y dejar de ser motivo de exclusión.

Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad

Son los ATP's, los maestros normalistas y los directivos los que afirman, al igual que las instituciones, que la interculturalidad significa un reconocimiento a la diversidad. En este sentido un ATP comenta:

“El enfoque intercultural implica reconocernos a nosotros mismos que somos diversos y que tenemos una diversidad como grupo, porque siempre hemos querido dar atención de manera homogénea, general, y no hemos podido hacer la diferencia entre los diversos tipos de niños que tenemos [...]. Implica hacer una planeación en donde se incluyen actividades diferentes para niños en situaciones diferentes. Dentro del enfoque hablan precisamente de eso, de buscar la diversidad de maestros, niños y padres de familia, de trabajar la lengua, de desarrollar los contenidos étnicos” (E-Pablo, 2006).

Esta pantalla lingüística nos abre a la pluralidad de ideas, genera la oportunidad de aprender y percibir distintas formas de entender la realidad, además de mostrar que no existe una superioridad entre las culturas, personas o formas de pensar:

“[*La interculturalidad es*] sensibilizarnos de tal manera de que pensemos no solamente en el negrito, ni el prietito [...]. La interculturalidad es mucho más, incluso, tu y yo en este momento somos diversos, pensarte en la diferencia [...], ser crítico, reflexivo, ser creativo, pensar que enfrente de mí está una persona que se puede ofender con lo que digo y que tengo que escucharla y no decirle que no estoy de acuerdo con ella sin antes reflexionar” (E-David 1, 2006).

La interculturalidad entendida en este sentido cuestiona los posicionamientos radicales y las denominadas “verdades absolutas”, produciendo posturas contextuales. Genera la capacidad de escuchar al “otro” sin prejuicios y/o estereotipos, buscando establecer un diálogo. Algunos de los actores mencionan que para lograr este tipo de prácticas es necesario hacer uso de la llamada tolerancia. Al respecto, un directivo dice:

“Yo practico la interculturalidad muchas veces, en todo momento porque tratamos con la diversidad de personas, de ideologías, diversidad de lenguas, diferentes visiones [...]. Tratamos de hacerlo al actuar con tolerancia” (E-Valente, 2007).

Interculturalidad para la convivencia

Anteriormente veíamos cómo la DGEI y la DEI de la SEV promovían la pantalla lingüística que veía a la interculturalidad destinada para la convivencia. Esta también se refleja en los directivos y ATP's. Para estos actores, la interculturalidad es caracterizada como el espacio por medio del cual los diversos sujetos se relacionan en términos de igualdad, para así garantizar una sociedad mejor. La convivencia se logra a través de la promoción de valores, por ello la interculturalidad:

“Promueve la valorización entre todos los individuos, entre los individuos que llevan diferentes formas de pensar, diferentes formas de actuar de ver y de respetar esas diferencias. Es lo que se promueve el respeto a los demás en la forma de actuar, vivir, de pensar de los demás” (E-Eustacio, 2006).

Es un enfoque que posibilita la formación de ciudadanos capaces de convivir en medio de sociedades de desigualdad y diferencia; ciudadanos capaces de exigir el cumplimiento de sus derechos, de justicia, como constructores de consensos:

“El ámbito de la interculturalidad, pues no la podemos trasladar únicamente a la cuestión del habla y mucho menos a la cuestión indígena [...]. Para que haya una sociedad mejor, tenemos que transitar mejor como ciudadanos, todos tenemos que transitar hacia relaciones más igualitarias, relaciones sustentadas en los valores de convivencia para que [haya] un mejor mundo. Eso te lleva también a hablar de democracia, te lleva a entender los derechos de todos, la existencia y coexistencia de todos, a entender la obligación que tenemos todos como seres humanos [...]. La responsabilidad que tenemos como ciudadanos de luchar por un mundo mejor, y eso tiene que empezar desde todas tus relaciones, desde tu relación con pareja, tus hijos, de tu entorno y del lugar donde laboras, etc.” (E-Consuelo, 2006).

Mediante esta pantalla, la interculturalidad establece un respeto por las formas de ser y pensar de los demás, se crean consensos para erradicar conflictos a través del diálogo. Ello nos lleva a reconocer a los demás en igualdad de condiciones, con las mismas competencias y

“crea condiciones viables para tener una educación de calidad y que posibilite tener mejores ciudadanos, para el engrandecimiento de este país, no sólo en la cuestión material, sino intelectual” (E-Abel, 2006).

Esta forma de entender la interculturalidad fomenta el trabajo en equipo, la autocrítica de la cultura propia y de las prácticas realizadas, la reflexión y el reconocimiento de las diferencias, los valores y las tradiciones de uno mismo y de los demás, todo ello con el fin de tener una sociedad más justa y democrática. Lo anterior implica un trabajo de todos, no sólo de los grupos indígenas, sino de toda la sociedad, sin distinción de “población, sin distinción de que raza porque es para todos” (E-Inocencia, 2006).

Interculturalidad como enfoque educativo (trabajo con contenidos étnicos)

En esta pantalla tanto los ATP's como los maestros normalistas identifican a la interculturalidad, dentro del medio educativo, como un nuevo modelo de aprendizaje. En este nuevo enfoque educativo el alumno incorpora saberes adquiridos en el seno familiar o de la comunidad con aprendizajes impartidos en la escuela. Combina así saberes formales y no formales:

“Es trabajar con tus contenidos étnicos, contenidos del currículo, hacer una combinación, por decirlo, si vamos a hablar de medidas, si vamos a hablar de las medidas convencionales y de las medidas no convencionales, hacer como un enlace entre esos conocimientos, rescatar eso que ya está perdido y valorar lo que estamos utilizando, no enfocarnos mucho, digamos a lo que ya tenemos en el currículo, sino valorar lo que está en el ambiente a eso le entiendo yo a lo intercultural” (E-Pablo, 2006).

Esta pantalla genera nuevas formas de pensar la educación. Se replantea el papel de la escuela, de los maestros y de los alumnos, y se busca la inmersión de la comunidad y la sociedad en el ámbito educativo:

“La interculturalidad es un concepto del nuevo enfoque educativo que antes no se manejaba [...]. Va en razón a la innovación educativa [*a través de*] la educación intercultural bilingüe; [*indican que la han*] entendido como una educación que se debe apegar a las necesidades, a las verdaderas necesidades de la población escolar y de la población en general” (E-Crisanto 1, 2006).

Dentro de esta forma de entender la interculturalidad se establecen “puentes” que puedan comunicar saberes “tradicionales” con saberes formales.

Interculturalidad como campo de interacción

Los directivos y ATP's coinciden en esta pantalla. Aquí la interculturalidad implica una interacción entre diferentes culturas. En ese sentido uno de los ATP's enfatiza:

“La interculturalidad es una palabra que va más allá de los grupos indígenas. Después de estar en el diplomado, llegué a conceptualizarla como la interacción que hay entre todas las culturas que existen, sean indígenas o no” (E-Eustacio, 2006).

La interacción se realiza en condiciones de igualdad, es un proceso mediante el cual nos comprendemos y comprendemos a los demás, me posibilita reconocer y ubicar a los “otros” y a la vez reconocermé y posicionarme a mí; aquí, más que oponernos y diferenciarnos, nos complementamos. En el proceso existen influencias e intercambios de ideas, prácticas, entre otras que generan un enriquecimiento mutuo. En este sentido, en la interculturalidad nos relacionamos con todo tipo de culturas e individuos, derribando así las fronteras culturales establecidas.

“Es interculturalidad porque combina lo que tienen ellos con lo que tenemos nosotros. [*Por ejemplo,*] a veces en nuestras aulas tenemos niños de diferentes lugares, no nada más de la comunidad, algunos son totalmente mestizos y en algunos casos hay mestizos que se han involucrado con los niños indígenas y desarrollan el lenguaje, empiezan a hablar en chinanteco por la necesidad que tienen de comunicarse con los demás, buscan integrarse” (E-Pablo, 2006).

La interculturalidad permite visualizar los “conocimientos” de cada cultura como aportes a otras culturas. Los actores aquí presentados piensan que a través de esta pantalla se pueden deshacer estereotipos, prejuicios y fronteras entre los sujetos y los grupos. Así mismo, en el momento de erradicar las diferencias podemos aproximarnos e interactuar con el “otro”, comprenderlo desde su cultura.

Interculturalidad en sentido vivencial

Existen actores que caracterizan a la interculturalidad como una tarea que implica experiencia y práctica, como algo que se vive. Esta pantalla lingüística la comparten aquellos actores que han convivido o entrado conscientemente en contacto con otra cultura

diferente a la suya, por ejemplo sujetos que tienen experiencias de alteridad u otredad cultural a raíz de procesos migratorios. Al respecto, se menciona:

“Si tu vas a una comunidad, ves que no la manejan conceptualmente como una interculturalidad, ni los supervisores, ni la estructura de la Secretaría de Educación [...]. Vas a entender claramente qué pasa en la vida real; la interculturalidad está en la escuela, es decir, la gente la vive como yo lo viví de niño, no es que me la enseñaran, yo la viví [...]. La vive toda la gente, la gente de la ciudad de México vive la interculturalidad, los migrantes en Estados Unidos viven la interculturalidad” (E-Salomón, 2007).

Para ellos “todos somos interculturales” porque constantemente estamos con contacto no sólo con otras culturas, sino con otras formas de pensar y de actuar. Sin embargo, piensan que se tiene que ser consciente de esa interacción para poder practicarla. Existen quienes dicen que la han tomado como una forma de vida, como es el caso de una maestra normalista:

“Vivo la interculturalidad, no puedes abordar un discurso y no llevarlo a cabo [...] Es ponerte en los zapatos del otro, estar abierta y aprender de la gente administrativa, intelectual, gente indígena. Adopté la interculturalidad como forma de vida” (E-Sandra, 2007).

Interculturalidad como una actitud

Es importante ver que solamente los ATP's construyen esta pantalla a raíz de aspectos actitudinales, es decir, en base a pensamientos y predisposiciones que tienen los sujetos. En ese sentido un ATP expresa:

“La interculturalidad es una actitud que nos confronta en nuestras prácticas cotidianas, nos permite comunicarnos a través de nuestro corazón. Es descubrir que te encuentras con otros, es ver la vida de forma diferente” (E-Pablo, 2006).

Esta pantalla se encuentra estrechamente vinculada con la que caracteriza a la interculturalidad en el sentido vivencial. Sin embargo, aquí lo intercultural se convierte en una tarea que se lleva a cabo solamente si se tiene un compromiso y aceptación.

“Yo creo que la diversidad y la interculturalidad son un problema de actitud, un problema de valores, de pensar que lo que yo creo, lo que yo hago debe de tener un impacto” (E-David 1, 2006).

En esta pantalla lingüística, la interculturalidad es algo subjetivo, ya que se encuentra vinculada a los deseos e intereses de los sujetos.

Interculturalidad entre utopía y moda

Maestros normalistas y ex-directivos coinciden en esta pantalla: piensan que la interculturalidad es un proyecto inalcanzable, que sirve solamente para orientar nuevas prácticas dentro de la educación. Opinan que para ejecutarla es necesario crear las condiciones, cambiar las prácticas y formas de pensar de los individuos, las lógicas institucionales, en fin reestructurar todo el campo educativo aspecto difícil de conseguir. Al respecto, un ATP expresa:

“La interculturalidad se supone que es el ideal, es lo que quisiéramos que se diera no solamente en el medio indígena, sino en todos los ámbitos [...]. No podemos decir que estamos viviendo en una sociedad intercultural porque hay resistencia de abrirse de una u otra forma con respecto a los demás” (E-Apolinar, 2006).

La interculturalidad como utopía abre muchos caminos, tantos que llegan a ser contradictorios con sus propósitos perseguidos. También encauza proyectos que en un primer momento son un motor de cambio, pero que con el tiempo, según los entrevistados, llegan a evadir la realidad y se convierten en reproducción de poder. En este sentido un ex-directivo comenta:

“El estado, cuando ya empieza a entender este fenómeno, tiene que adoptar medidas reglamentarias para aceptar esta interculturalidad y eso es lo más importante, que el aparato estatal lo inserte en tu política pública. Pero es un discurso, es como una utopía, un idealismo [...]. Todos somos idealistas porque todos tenemos proyectos ideales [...]. La interculturalidad es un fenómeno social complicado, complejo, pero el estado se apropia de él con tal de seguir produciendo su poder” (E-Salomón, 2007).

Otros actores creen que la interculturalidad se vuelve una moda, un discurso propio de estos tiempos, que tiene como finalidad la organización de la sociedad. El uso y abuso del término en el ámbito político, social y educativo genera para los actores confusiones y ambigüedades difíciles de resolver. Un maestro expresa su opinión al respecto:

“Me da la impresión que se maneja porque está de moda, porque muchas instituciones están yendo en su búsqueda, pero creo que sus objetivos de alguna forma no están muy claros. Pareciera que solamente se trata de 'dar atención' como dicen algunos programas de gobierno [...]. Creo que no se trata de nada de eso, se trata de aceptar la diversidad y de vivir en la diversidad y no es tanto el resaltar las diversidades, sino aprender a vivir en la diversidad” (E-David 1, 2006).

Es un término que ha sido utilizado como “la solución de los males de los indígenas” y/o “la panacea de conflictos entre culturas”. Expresan que se ha hablado mucho de él, pero que sigue siendo un tema sin aclararse ya que hace falta un trabajo teórico y conceptual para abordarlo. En este sentido una maestra declara:

“Creo que este discurso está manoseado [...], es una moda que a través de Sylvia Schmelkes se vuelve un ejercicio externo. Es producto, una urgencia de la UNESCO para países en subdesarrollo” (E-Sandra, 2007).

Culpan a instituciones, organizaciones y actores involucrados por la vaguedad y ligereza con que se emplea el término. Indican que ni ellos mismos tienen claro a lo que hacen referencia usándolo. Al respecto, un ex-directivo expresa:

“Espero que Felipe Calderón entienda la interculturalidad, pero no la entiende y el Vicente Fox menos [...]. En el pasado, el entonces presidente López Portillo escribe un artículo en Cuadernos Americanos, en los años cincuentas o cuarentas, se llama 'La incapacidad del indio', imagínate, eso lo escribió el entonces presidente. Entonces ¿cómo quieres que el país sea intercultural? ¿cómo quieres que el papa sea intercultural? Si está diciendo que hay que seguir jodiendo a los indios para que no hagan practicas prehispánicas, que los totonacos dejen de bailar en el palo volador [...]. Pero el discurso es maravilloso, Fox te podría hablar de eso, una cosa es el discurso y otra cosa la institución [...], se vuelve uno incrédulo del discurso intercultural” (E-Salomón, 2007).

Destacan que los sujetos que promueven este nuevo enfoque deben de tener clara la ideología que lo sustenta, ser congruentes con ella para poder ejercerla en cualquier ámbito.

Interculturalidad definida por el contexto

La mayoría de los maestros normalistas señala que para crear una pantalla lingüística de la interculturalidad es necesario partir del contexto desde el cual la queremos definir. Advierten que la pluralidad de definiciones que existe sobre ella genera vaguedades, ambigüedades y contradicciones, pero que estas pueden erradicarse en el momento en que se analiza el contexto desde el cual se emite. Al respecto, una maestra comenta:

“Para definir la interculturalidad debemos de ver desde dónde estamos hablando, si es desde lo político o desde el discurso. Porque es borrosa, no se ve en dónde empieza y dónde termina. A veces es todo y nada, y eso causa cierta angustia, pero más que nada crea sospecha” (E-Marcela, 2007).

La interculturalidad adquiere un significado según el “lugar” desde el cual es emitida; las propiedades del “entorno”, la atmósfera en que se genera funcionan como su trasfondo:

“Cuando estamos hablando de la interculturalidad ya estamos hablando de una argumentación muy general. Creo que tenemos que conocer mejor nuestros contextos, y es necesario conocerlos más. Creo que tenemos que revisar cuestiones pedagógicas [...], hay que conocer los contextos más crudamente” (E-Marcela, 2007).

Los maestros indican que para evitar la polisemia que genera el término se debe de situar y contextualizarlo, sino “ahí nos vamos a quedar atrapados” (E-Marcela, 2007). El contexto puede ejercer influencias en la forma de caracterizarla o identificarla:

“Para manejar el término de interculturalidad, tenemos que ver de qué interculturalidad estamos hablando, en qué términos, si me hablas de la política gubernamental, te voy a decir que es indigenista, si me habla de la posibilidad de construir una oferta educativa que pueda brindar una educación que sea pedagógicamente situada, estoy pensando en una interculturalidad propositiva, que aún no existe [...]. Hay una polisemia en el concepto de interculturalidad que tendríamos que ver. No podría decir esto es la

interculturalidad porque depende de quién, de dónde y para qué” (E-Marcela, 2007).

Esta pantalla lingüística identifica muchas formas de trabajar la interculturalidad, pero también nos advierte sobre las intenciones que pueden tener los sujetos que la implementan. A lo largo de este capítulo intenté mostrar el lugar desde el cual estos actores, pertenecientes a una vertiente más institucional, magisterial y normalista intentan apropiarse de y trabajar la interculturalidad. En algunos casos detecté que sus funciones y roles determinan la forma en que la caracterizan; en otros, las distintas estrategias que utilizan para poder trabajarla e incluso reproducirla. En el capítulo que sigue presentaré el segundo estudio de caso, cuya comprensión de la interculturalidad se analiza desde un ámbito más académico.

5. EL DISCURSO INTERCULTURAL EN LA ACADEMIA VERACRUZANA: ¿HACIA UNA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD?

El capítulo presenta en su primera parte el marco general de la Universidad Veracruzana, del Instituto de Investigaciones en Educación y del Seminario en Educación Multicultural en Veracruz, con el fin de contextualizar al grupo de actores aquí estudiados. Quisiera aclarar que a diferencia de los sujetos del capítulo anterior, los actores que protagoniza estos apartados provienen de una vertiente más académica, esto es, tienen mayor experiencia en aspectos de formación e investigación.

El objetivo del capítulo en su conjunto consiste en mostrar las diferencias que existen entre los sujetos denominados “ideólogos” e “instructores”, pero a la vez resaltar la labor que realizan para definir y trabajar en pro de la interculturalidad. Para realizar lo anterior, parto de sus experiencias personales y profesionales, así como de sus vínculos institucionales, hasta llegar a las funciones que desempeñan. Se descifran las formas en que estos actores se aproximan y construyen significados respecto a la interculturalidad, con la idea de conocer desde otro ámbito las pantallas lingüísticas que genera este campo incipiente.

5.1 La sintáctica institucional de la educación superior veracruzana

5.1.1 El contexto de la Universidad Veracruzana

El trabajo formal de la Universidad Veracruzana (UV; cfr. <http://www.uv.mx/>) inicia el 11 de septiembre de 1944. Desde su creación tuvo como propósito reunir y sistematizar actividades realizadas por diferentes instituciones de educación media superior. En la actualidad, a sus 64 años de creación se ha convertido en una de las cinco universidades más importantes del país; cuenta con cinco campus universitarios y con planteles en veintidós localidades del territorio veracruzano. Las ciencias biológico-agropecuarias, las ciencias de la salud, las artes, lo económico-administrativo y las humanidades forman parte de su identidad institucional (UV, 2008a, 2008d).

Sin embargo, en esta etapa inicial, de 1944 a 1968, la universidad atendía tanto al nivel medio superior (secundaria y bachillerato) y superior: “buscaba su expansión, adaptación y reestructuración” (Casillas, 2008:64). En esa época existía un auge en el nivel de enseñanza media, por lo cual la oferta educativa a nivel superior era baja.

En 1952 da inicio el periodo de regionalización de los estudios superiores, fundándose las carreras de Medicina y Odontología en la ciudad de Veracruz. Así mismo, se ofrecen

carreras de nivel técnico de 1966 a 1976. La mayoría de las carreras ofertadas por la institución se ubicaban en Xalapa, y eran carreras de corte humanístico y artístico. En 1968, la UV deja de atender el nivel de educación medio superior debido a la crisis económica que atravesaba y posteriormente se centra exclusivamente en la educación superior (Casillas, 2008: 64-65).

El segundo periodo de consolidación de la universidad, que transcurre entre 1969 y 1975, comprende la reciente separación de la enseñanza media y la entrada en vigor de una nueva ley orgánica. En esta fase existe un incremento de la matrícula del nivel superior, y se da una redistribución de la misma en las regiones de la universidad en carreras de corte tradicional. Se continúa con la etapa de regionalización, ya que se crean los campus sur y norte de la universidad, los cuales comprenden Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan. La demanda estudiantil, para entonces, se centra en carreras del área Médico-Biológica. En este periodo, la UV obtiene una proyección como institución de educación superior a nivel nacional, además comienza con la promoción de los estudios de posgrado (Casillas, 2008:79).

De 1976 a 1982, los campus sur y norte adquieren un mayor desarrollo al incrementar su matrícula de alumnos. El área Médico-Biológica se bifurca en Ciencias de la Salud y en Biológico-Agropecuaria, obteniendo mayor demanda educativa esta última. Además, los estudios de posgrado se incrementan, pero se concentran en Xalapa, generando así una matrícula baja.

En el periodo de 1983 hasta 1996, la demanda educativa se concentra en el área económico-administrativa. Los posgrados continuaron expandiéndose y aumentaron su oferta educativa, aspecto que no se reflejaba en el nivel de licenciatura. Sin embargo, se generó la educación continua y se promocionó la modalidad de educación a distancia (Casillas, 2008:103).

La fase de 1997 a 2002 comprende el primer periodo de autonomía de la universidad. Desde 1944 se había planteado la autonomía de la universidad; sin embargo, es hasta 1997 que a propuesta del entonces Gobernador del estado de Veracruz, Patricio Chirinos Calero, se le otorga a la institución su carácter de autónoma. En septiembre del mismo año toma posesión el primer rector elegido de manera autónoma. Para entonces la UV experimentó nuevos cambios, los cuales se reflejaron a nivel curricular y tecnológico. El primero comprendió el denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), y el segundo la Universidad Virtual. Se generan nuevos niveles de enseñanza, promoviéndose el nivel

Técnico Superior Universitario. Además, el gobierno formal de la universidad quedó establecido por la Junta de Gobierno, órgano que se encargaría de la elección del rector y del control del financiamiento de la institución (Casillas 2008: 48-49, 120-121).

En la actualidad, la organización académica de la UV se encuentra estructurada en base a áreas académicas, facultades, programas educativos e institutos de investigación¹. Durante los últimos veinticinco años, la UV ha comenzado a crear las bases académicas y de infraestructura necesaria para desarrollar el conocimiento científico y tecnológico, potencializando así sus actividades de investigación científica y tecnológica. En este momento cuenta con una plantilla de 441 investigadores y 31 dependencias dedicadas a la investigación, estas últimas son coordinadas por la Dirección General de Investigaciones².

En el 2008, la UV lanza el *Plan General de Desarrollo 2025*, por medio del cual se demuestra cómo la universidad contribuye al desarrollo del estado, a través de la calidad académica y la modernización de la gestión. El Plan dibuja una universidad:

“Líder, generadora de conocimiento para su distribución social; una institución autónoma, orgullosamente pública, promotora de la cultura democrática y de los valores del humanismo; comprometida con el desarrollo sostenible regional y local, con una visión de respeto al medio ambiente, al cuidado de la salud de sus miembros, a la diversidad cultural (UV, 2008e:5-7).

En el documento se apuesta por la investigación, ya que se considera el eje transformador y organizador que posibilita el vínculo con la sociedad, permite que los estudiantes y académicos tengan mayor participación y apliquen sus conocimientos a las problemáticas de su entorno, trabajando de manera conjunta con sectores sociales, gubernamentales y productivos. Se autodefine como una universidad centrada en actividades sustantivas como la docencia, la difusión, la vinculación y la investigación, las cuales se desarrollan a través de la generación y aplicación de programas académicos acordes a las necesidades de las regiones (UV, 2008e).

Por medio de la investigación, la UV busca generar conocimiento para su distribución local, regional, nacional e internacional, para atender las demandas de la sociedad, mejorar la calidad docente y contribuir en la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos de la época (UV, 2008e).

¹ Cfr. UV (2008b) y el organigrama de institutos y otras entidades académicas de la UV, en el anexo 4.

² Cfr. UV (2008d) y el organigrama general de la UV, en anexo 5.

5.1.2 El Instituto de Investigaciones en Educación

Creado en el año de 1973 como Centro de Investigaciones Educativas, el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE, cfr. <http://www.uv.mx/ie/>) nace en el seno de la Facultad de Pedagogía dentro de la hoy denominada área de Humanidades. Formó parte del Instituto de Investigaciones Humanísticas, junto con los centros de Investigaciones Históricas e Investigaciones Literarias. En el año de 1992, los centros adquieren su carácter de institutos independientes, generándose el instituto que actualmente conocemos (Téllez, 2000:8).

Constituido por investigadores, técnicos académicos –los cuales coadyuvan a la realización de trabajos de investigación y administración–, y personal administrativo, la institución se da a la tarea de realizar investigación educativa centrada en las necesidades de la UV y del sistema educativo nacional y estatal (UV, 2008c). Sus investigaciones operan bajo cuatro líneas de investigación: currículum, campo de la lectura, políticas educativas a nivel superior y estudios interculturales/educación intercultural. Ésta última nació en 1994 bajo el nombre de *Lenguaje y Educación*, caracterizándose por trabajar temas relacionados con la sociolingüística en contextos indígenas. En 1996 se transforma en *Educación Multi e Intercultural*, para el 2007 cambia nuevamente de nombre a *Estudios Interculturales/Educación Intercultural*.

5.1.3 El Seminario de Educación Multicultural en Veracruz

Dentro de la línea de investigación Educación Multi e Intercultural se genera en 1996 el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), organizado y diseñado por el entonces investigador y coordinador de la línea, Sergio Téllez Galván. Son diferentes las circunstancias, en palabras de su fundador, que hacen posible la creación del seminario. En primer lugar se encuentra la iniciativa de la directora de investigación de la UV, la investigadora Carmen Blázquez Domínguez, la cual estimula aquellas propuestas que generen nuevas líneas de investigación dentro de los institutos de investigación:

“Ella enunció que había un recurso para el instituto de educación y quería que se ocupara en algún tipo de actividad o programa que impulsara una línea de investigación, entre esos programas se crea el seminario [...]. La idea de crear el seminario fue de Carmen, quería que se generara un espacio que reuniera a

cierto grupo de actores que estuvieran investigando o reflexionando sobre una temática importante. Yo en esa época, en 1996, ya venía hablando sobre una línea de investigación intercultural, aunque las actividades de investigación que realizaba cuando me integré al instituto eran más de ‘lenguaje y educación’, esto es a raíz de mi participación en un proyecto colectivo sobre desarrollo académico de estudiantes indígenas” (E-Sergio, 2006).

Otro aspecto que contribuye a la instauración del SEMV fue la incorporación de su creador al doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en donde cursa el programa en Intervención Educativa:

“El cursar el doctorado también fue iniciativa de Carmen porque en esa administración el rector había promovido convenios con universidades españolas para hacer que los profesores tuvieran más opciones de posgrados [...]. Ella me dijo ‘toma ese doctorado’. En el último curso del doctorado es donde me topo con la educación intercultural [...]. Teniendo estos antecedentes, propuse en el instituto el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz con la idea de que tuviera una duración amplia y que no fuera una actividad de unas cuantas semanas o días en que después todo se dispersara” (E-Sergio, 2006).

El SEMV nace como una actividad vinculada a los intereses del IIE, realizando trabajos de investigación educativa en contextos culturalmente diversos, por medio de aproximaciones de tipo etnográfico y sociolingüístico; las cuales le permitieron indagar en la compleja realidad que enfrentan las comunidades con culturas y lenguas distintas a la nacional, las dificultades que afrontan los profesores al atender a los alumnos de esas comunidades y las contradicciones existentes entre discurso político y educativo (Téllez, 2000: CD Anexo Tesis).

El objetivo principal del SEMV consistía en “construir un espacio para la reflexión, la formación, la investigación y la difusión en torno al campo de la educación multi e intercultural en Veracruz, México y el mundo” (Téllez, 2000: CD Anexo Tesis). Su labor concreta en 1996 se centraba en trabajar en base a las “nociones de la multiculturalidad y discutir las nuevas rutas de investigaciones y formulaciones de la problemática de investigación” (Castro, 2007:53). Se encontraba estructurado por cuatro programas: investigación, vinculación, difusión y formación; centrándose en la investigación, ya que ésta fundamentaba a todas las demás.

Los supuestos que regían al SEMV partían de la idea de que “no hay ninguna actividad de intervención escolar que, por sí sola, sea suficiente para resolver algún problema educativo [*así mismo*] pensar que la investigación educativa se enriquece cuando se ve a sí misma como un objeto cognoscible, más aún cuando ésta se practica como acción educativa” (Téllez, 2000: CD Anexo Tesis).

La dinámica de trabajo del SEMV consistía en experiencias personales y disciplinarias, lecturas de antologías, foros, talleres, videoconferencias, conferencias con expertos locales, nacionales e internacionales en temáticas afines o relacionadas con el campo de la sociolingüística, la educación indígena bilingüe, bicultural y la educación multi e intercultural (Castro, 2007:54).

Básicamente, en sus inicios tenía la función de un centro documental dedicado exclusivamente a temas multiculturales, pero posteriormente logró articular redes para trabajar en la construcción de un currículo transversal con la idea de generar “educación para todos”. Un aspecto que prevalece en el seminario es su capacidad de aglutinar a colaboradores provenientes de distintas áreas disciplinarias y tradiciones institucionales: antropólogos, lingüistas, pedagogos, comunicólogos, filósofos, literatos, administradores de empresas, maestros de educación normal superior, entre otros; ello se debe a que su propuesta de trabajo estaba enfocada desde y mediante la multidisciplinariedad (Téllez, 2000; Castro, 2007).



Reunión de trabajo de los integrantes del SEMV: foto tomada aproximadamente en 1999 (Téllez, 2000: CD Anexo Tesis).

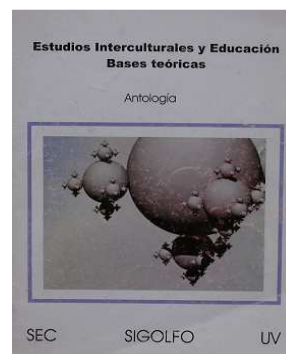
“El punto reticular era ir incorporando personas de distintas disciplinas a este tipo de temáticas, personas que desde su formación inicial dieran elementos para ir construyendo este campo emergente” (E-Sergio, 2006).

Aún con su composición heterogénea, el seminario logra generar un discurso que toma distancia de la propuesta indigenista, para estudiar fenómenos y situaciones educativas que para entonces no eran consideradas multiculturales, ya que no incluían la categoría

“indígena”. Para ello se trabajó con el sentido de educación formal y no formal, así como en la deconstrucción de perspectivas esencialistas que trataban de explicar el campo educativo desde una única mirada. Para ello se adoptan elementos del Análisis Político del Discurso, “juegos del lenguaje” así como Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo.

Con lo anterior, el seminario intentaba desesencializar prácticas y discursos del campo educativo, establecer relaciones entre instituciones y entidades educativas, realizar programas educativos flexibles con enfoque multi e intercultural, implementar una propuesta curricular transversal, impactar en el currículo y docencia tradicional y suscitar y fortalecer el trabajo colaborativo (Castro, 2007:34-36). A través de la implementación de estrategias de trabajo cooperativo, el SEMV consideraba viable aproximarse al campo emergente de la educación multi e intercultural, promoviendo así el trabajo conjunto para afrontar problemas locales, regionales y nacionales relacionados con la diversidad cultural, hasta ahora desatendida en el ámbito educativo.

Por ello, el seminario realizó talleres y diplomados de formación para docentes, investigadores y promotores que estuvieran vinculados con grupos culturalmente diversos con la finalidad de proponer a la educación multi e intercultural como la alternativa viable para resolver problemas dentro del aula, así como para manejar en ella contenidos transversales que generaran nuevas prácticas en la enseñanza.



Antologías de Estudios interculturales y educación: diseñadas por integrantes del SEMV para impartir cursos y diplomados a docentes de distintos niveles educativos.

Foto: Laura Mateos

Las primeras actividades del SEMV fueron realizadas junto con la Maestría de Educación Básica (MEB) de la UPV a través del *Diplomado Estudios Interculturales y Educación* (1999), impartido a docentes de distintos niveles educativos de cinco sedes: Acayucan, Tuxpan, Orizaba, Veracruz y Xalapa (cfr. [mapa 1](#)).

“En el 98 hicimos el convenio con la Secretaría de Educación y con la MEB de

la UPV, de ellos nace la propuesta de que diéramos una materia sobre la ‘diversidad cultural’. Creo que en el mismo año empezamos a dar ese curso en la maestría, pero también surge la propuesta del diplomado [...]. Ya en el diplomado operábamos de manera descentralizada y simultánea, trabajamos en las cinco sedes de la maestría [...]. Nos dimos cuenta que teníamos mucho potencial, la respuesta de los participantes de los cursos nos da certezas para seguir trabajando en esa línea, y al mismo tiempo se van sumando gente al proyecto” (E-Sergio, 2006).



Evento de clausura del diplomado en Estudios Interculturales y Educación: realizado por el SEMV (del Instituto de Investigaciones en Educación, UV) y la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Veracruz (UPV). (Téllez, 2000: CD Anexo Tesis).

El diplomado es resultado del proyecto de investigación denominado *La educación intercultural en Veracruz: bases para su implementación*³. Así mismo, en 1999 establece contacto con el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (LdEI), logrando implementar, en colaboración con esa institución, el programa de *Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales* en el año 2000. Posteriormente, el SEMV entra en contacto con la SEV a través del *Diplomado*⁴ y *Curso en Diversidad Cultural y Educación: Estrategias de Intervención* (Téllez, 2000).

El SEMV adoptó elementos de la educación intercultural trabajados en Europa y de investigaciones realizadas en regiones de México y de otros países. Trató de construir una propuesta adecuada a la educación impartida en Veracruz, en la Universidad Veracruzana y

³ Es un proyecto interinstitucional presentado a la convocatoria emitida por Sistema de Investigación del Golfo de México (SIGOLFO) en 1998; corrió a cargo del IIE de la UV y la Maestría en Educación Básica de la UPV. Al mismo tiempo, la maestría abre un espacio al SEMV para impartir el curso *Diversidad cultural y equidad en la educación básica*; el curso también se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional Oaxaca (cfr. Téllez, 1999).

⁴ El diplomado en *Diversidad Cultural y Educación: Estrategias de Intervención* se realiza desde noviembre de 2004 hasta junio de 2005, y está dirigido a los Asesores Técnicos Pedagógicos de la Subsecretaría de Educación Básica en cinco regiones del estado de Veracruz: Chicontepec, Papantla, Xalapa Orizaba y Acayucan. En cambio, el curso que lleva el mismo nombre se imparte de enero a abril de 2006, y es enfocado a maestros de educación preescolar y primaria del sistema de educación indígena, directivos y personal administrativo de la SEV, ubicados en las mismas cinco regiones.

en la Secretaría de Educación, que enriqueciera la labor institucional y el trabajo docente. Su puesta en marcha propició la aproximación a un campo de estudio incipiente en el contexto mexicano, la educación intercultural.

Ya para el año 2004, el seminario había logrado articular funciones tradicionalmente separadas como la investigación, la formación y la difusión. Había integrado un grupo de profesionales de la educación y las ciencias sociales interesados en aspectos de diversidad cultural, multi e interculturalidad, los cuales contribuyeron a la construcción del campo emergente denominado “educación inter y multicultural” (Téllez, 2000). Sin embargo, en el año 2005 el SEMV culmina su última actividad, el diplomado y curso en *Diversidad Cultural y Educación: Estrategias de Intervención*, dando paso a un nuevo proyecto la Universidad Veracruzana Intercultural (cfr. capítulo 6.1.2).

5.2 El punto de partida: la divergencia cultural inicial

Hasta ahora he realizado un recuento de las dependencias en dónde se sitúan los sujetos que forman parte de este grupo. En las siguientes líneas analizo, a partir de las entrevistas y datos recabados, sus principales características. La idea es mostrar cómo— a partir de sus diferencias — estos sujetos se unen para trabajar en la interculturalidad. Considero que su divergencia cultural se construye a partir de seis elementos que van desde una dimensión biográfica-formativa hasta las tareas y funciones que desempeñan. Los apartados que siguen se han construido desde la mirada de los propios sujetos.

5.2.1 Aspectos biográficos

A los actores que forman parte de este grupo los denominaré “instructores” e “ideólogos”. Los primeros se caracterizan por diseñar, planear e impartir cursos y diplomados; en cambio, los segundos cuentan con una gran trayectoria académica y un prestigio institucional, teorizan y conceptualizan sobre el discurso intercultural. De manera general se puede decir que ambos grupos de actores se dedican a la formación, la investigación y la difusión en torno a la interculturalidad y su derivada educación intercultural a nivel superior. En la categoría de instructores incluyo a los miembros del SEMV, los cuales son originarios de zonas urbanas como Boca del Río, Xalapa, Veracruz, Orizaba, entre otras. Los ideólogos también son procedentes de zonas urbanas de México, como el Distrito Federal y Xalapa, así mismo de Europa, en nuestros casos de España y de Alemania.

Ninguno de ellos practica alguna lengua indígena; sin embargo, hablan inglés, francés, español y alemán.

5.2.2 Experiencias profesionales anteriores a su cargo

Como parte de la divergencia de los actores, encontramos las actividades que realizan antes de integrarse a sus instituciones. Por ejemplo, entre los integrantes del SEMV hay quienes se inician en la docencia a raíz de su participación en cursos de maestrías y diplomados. Otros indican que fueron becarios y/o realizaron su servicio social dentro de la línea de investigación, llamada anteriormente, *Lenguaje y Educación* y posteriormente *Educación Multi e Intercultural* del IIE, realizando actividades relacionadas con la docencia, administración e investigación. Existen quienes participaron en proyectos, como *La Educación Intercultural en Veracruz: Bases para su implementación* (1999) o la *Evaluación Externa del Programa del Asesor Técnico Pedagógico* (2004-2005).

Entre los ideólogos existen personas que inician su formación como auxiliares de investigación centrándose en temas vinculados con la política, la educación y las ciencias sociales. Participan en proyectos dirigidos a comunidades, a zonas rurales, a grupos vulnerables, a jornaleros, a agricultores, a familias alfareras y/o a grupos indígenas de la Sierra Tarahumara, de Chiapas, de Michoacán, entre otras. Algunos de ellos participan por largo tiempo con ONG's trabajando aspectos de educación no formal y al mismo tiempo se involucran en movimientos sociales, como el levantamiento zapatista en Chiapas en 1994. Sin embargo, hay quienes narran que desde sus inicios se vinculan con la docencia, dando clases en contextos rurales, en escuelas denominadas "unitarias" y/o "multigrado", o ingresan a la universidad como Técnicos Académicos interinos en departamentos que a veces poco tenían que ver con la educación, por ejemplo el Departamento de Psicología y Rehabilitación de la UV.

5.2.3 Vínculos institucionales

Un aspecto que también considero como parte de la divergencia cultural de los actores es la relación que establecen con determinadas dependencias. Los integrantes del SEMV, por ejemplo, entran en contacto a nivel estatal con el Departamento Técnico Académico de Educación Indígena de la SEV, al impartirles cursos y diplomados relacionados con la diversidad cultural y la interculturalidad.



Vínculos institucionales del SEMV: con la Maestría en Educación Básica de la UPV y el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada. (Téllez, 2000: CD Anexo Tesis).

A nivel nacional se vinculan con la CGEIyB y la DGEI, al conocer su propuesta de trabajo con la interculturalidad pero toman distancia de ello. A nivel internacional interactúan con el Grupo INTER de la Universidad de Educación a Distancia en Madrid (UNED) y con el Laboratorio de Estudios Interculturales (LdEI) de la Universidad de Granada, para conocer e intercambiar experiencias de investigación y docencia sobre temas vinculados con la interculturalidad, como la migración, los racismos, la xenofobia, entre otros. Así mismo, al desarrollar proyectos de investigación y dar cursos a nivel de maestría, entran en contacto con la UPV y la UPN de Oaxaca.

Como podemos ver, el grupo del SEMV es clave en el proceso de migración del discurso intercultural: constituye un enlace entre el discurso intercultural europeo y el mexicano, se manifiesta como un espacio que transfiere el discurso intercultural a través de sus ejes de formación, investigación y difusión.

Por otro lado, los ideólogos comentan que entran en contacto con distintas dependencias académicas nacionales, como el CIESAS Pacífico Sur, la UPN Oaxaca, la UPV, el IIE de la UV y el propio SEMV, también con instituciones académicas internacionales como el LdEI de la Universidad de Granada, el Grupo INTER de la UNED y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Países Andinos (PROEIB) de Cochabamba, Bolivia. Del mismo modo indican que se vinculan con dependencias gubernamentales y no gubernamentales tanto nacionales como internacionales, como el INI, ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la DGEI, la CGEIyB, el Departamento Técnico Académico de Educación Indígena de la SEV y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), ya sea porque tuvieron algún cargo en ellas, impartieron cursos en ellas o compartir e intercambiaron temáticas.

5.2.4 Itinerarios formativos

Las diferencias formativas de los grupos de actores crean una divergencia cultural entre ellos. El grupo de instructores en su mayoría cuentan con estudios de licenciatura, entre las

que destacan las licenciaturas en ciencias de la comunicación, educación musical, pedagogía, filosofía, antropología y educación primaria.

Algunos de ellos indican haber cursado una maestría en investigación educativa, en filosofía, en tecnología educativa y maestría en educación básica. Sin embargo, no han llegado a titularse de ellas. Así mismo, hay quienes han cursado un doctorado en Antropología y Bienestar Social o en Sociedades Multiculturales y Estudios Multiculturales, de los cuales solamente uno de ellos ha obtenido el grado.

Todos los ideólogos, por su parte, cuentan con licenciatura, maestría y doctorado. Hay quienes han cursado más de una licenciatura, entre ellas se encuentran antropología con especialidad en lingüística, licenciatura en educación primaria, ciencias políticas, sociología, filosofía y letras con especialidad en ciencias de la educación, relaciones internacionales, filosofía y ciencias de la educación, psicología con especialidad en psicología educacional.

Entre las maestrías que han cursado se encuentran la maestría en educación, diploma en estudios avanzados en antropología social y maestría en antropología social. Sus doctorados son en filosofía y ciencias de la educación, antropología social, antropología, ciencias antropológicas, filosofía y ciencias de la educación y especialidad en psicología educacional.

En la actualidad, los instructores e ideólogos son profesores-investigadores, administrativos, docentes o coordinadores de algún departamento en la UV dentro de un instituto de investigación o dentro de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), así como en otras entidades académicas como la Universidad Iberoamericana, el CIESAS Pacífico-Sur, la Universidad de Granada y la UNED.

5.2.5 Cursos y talleres que imparten

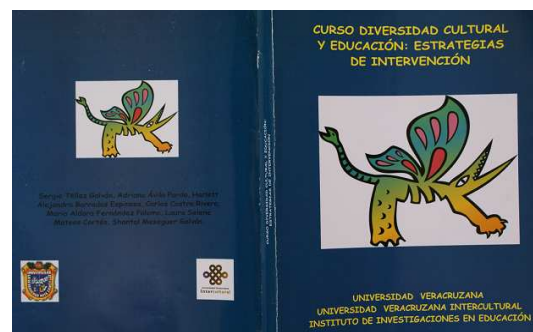
Como otro elemento que conforma la divergencia cultural de los actores, se encuentran las características de los cursos que imparten, los cuales reflejan sus intereses temáticos y las líneas de investigación que promueven. Por un lado, los integrantes del SEMV, como mencionaba en otros apartados, se dedican a dar cursos, diplomados y talleres vinculados con la interculturalidad, entre los que destacan el ya mencionado *Diplomado en Estudios Interculturales y Educación*. Éste estaba constituido por dos módulos: un primero denominado *Seminario de bases teóricas* y un segundo *Taller de investigación*.



Diplomado en Estudios Interculturales y Educación (1999): sesiones de trabajo en Orizaba, Veracruz. (Téllez 2000: CD-Anexo Tesis)

Con el seminario se buscaba “identificar las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se manifiesta la interculturalidad, para conformar un constructo teórico sólido que permitiera ampliar algunas nociones que la conforman [...] también permitió reconocer algunas propuestas de intervención educativa derivadas de la emergencia de este campo en construcción”(Salvador Trujillo, 1998: s.p.). El taller, en cambio, establecía los instrumentos metodológicos pertinentes para adentrarse al campo de los estudios interculturales en el ámbito educativo (Salvador Trujillo, 1998: s.p.).

Otros cursos que resaltan en la trayectoria del SEMV son el diplomado y curso *en Diversidad Cultural y Educación: Estrategias de Intervención*. Con el diplomado se busca establecer un espacio de reflexión en el cual se comprenda y caracterice el espacio educativo como un espacio intercultural, para analizar el auge de políticas educativas interculturales y proporcionándoles a los participantes elementos para trabajar en contextos educativos multiculturales. El carácter de los cursos impartidos por los integrantes del SEMV es de especialización o de formación continua.



Antologías de Diversidad cultural y educación: diseñadas por integrantes del SEMV para realizar diplomados y cursos con ATP's y maestros de educación básica.

Foto : Laura Mateos

Los ideólogos, por su parte, comentan que han impartido diferentes cursos a nivel de licenciaturas, maestrías y doctorado; en su mayoría en licenciaturas o posgrados del área de humanidades y/o ciencias sociales así como en especialidades. Entre los cursos impartidos

se encuentran: Diversidad cultural: nociones básicas, Filosofía y lenguaje; Teoría social, Seminario de comunicación y cultura, Formación, educación e interculturalidad, Diversidad cultural y equidad en educación básica; Educación para adultos, Investigación educativa, Metodología etnográfica, Antropología de la educación, Introducción a la antropología social, Seminario de tesis, Aspectos curriculares; Educación intercultural, Migración; Género; Indigenismo, Representaciones sociales, Etnicidad y Diversidad cultural.

5.2.6 Tareas y funciones que realizan

Como último elemento de la divergencia de este grupo presento las funciones que desempeñan. La tarea principal de los integrantes del SEMV consistía en realizar docencia dentro de los cursos que ofrecían, además de indagar por sus propios medios aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales que les permitieran profundizar sus propias investigaciones y mejorar su trabajo docente.



Integrantes del SEMV (2004): realizando preparativos para el Diplomado en Diversidad Cultural y Educación: Estrategias de Intervención. Foto. Carlos Castro

Algunos de ellos tenían la tarea de publicar aquellos aspectos discutidos, de manera colectiva o individual, discutir artículos, textos y ponencias. Básicamente a través de este trabajo era posible unir la investigación y la docencia.

Entre las tareas que desempeñan los ideólogos se encuentran el realizar trabajos de investigación, dirigir tesis de licenciatura, maestría y/o doctorado, realizar publicaciones o coordinar algún posgrado. Otros, además de realizar lo anterior son o han sido coordinadores o directores de alguna dependencia y/o tienen un cargo público.

5.3 El modelo cultural interno

A continuación presento los trasfondos —horizontes de referencias— desde los cuales los sujetos explican su simpatía por el enfoque intercultural. He construido su modelo cultural a partir de sus intereses personales e institucionales así como desde lo que ellos consideran

como un punto de referencia del discurso, esto es, sus antecedentes. Así, en el momento en que nos presenten sus definiciones o pantallas lingüísticas, podemos ubicar el “lugar” desde el cual la están caracterizando.

5.3.1 Fuentes del discurso intercultural

Son diferentes las circunstancias por las cuales los sujetos entrevistados consideran que han llegado a la interculturalidad; la mayoría de ellas responden a lógicas personales, profesionales o institucionales. En el análisis identifico cinco causas, por las cuales estos sujetos buscan adentrarse a este enfoque.

Aproximación por aspectos personales

Son pocos los integrantes del SEMV que consideran que su contacto con la interculturalidad está relacionado con aspectos personales. Narran que a través de sus relaciones familiares descubren que no es necesario compartir idénticas formas de pensar y que deben de estar abiertos a los demás.



Instructores del Diplomado en Diversidad Cultural y educación: Estrategias de Intervención (2006): durante la última reunión de trabajo. Foto: Carlos Castro

Otros, en cambio, manifiestan que el ser humano es intercultural y que esto lo manifiesta en el momento en que se abre a la comunicación con los otros. Expresan que es un discurso que tiene implicaciones en la vida personal de quien lo profesa, debido a que rompe los juicios y prejuicios que tenemos al momento de aproximarnos a nuestros contextos:

“Lo asombroso de este discurso es el impacto que tiene en tu vida, cuando lo aplicas a tu vida personal puedes romper barreras, esencialismos y estereotipos, te abre un horizonte, y puedes ser tu libremente” (E-Shantal, 2006).

Hay quienes opinan que en su vida existen innumerables experiencias interculturales o que se aproximaron a la interculturalidad por la forma en que piensan la vida. Por su parte, uno de los ideólogos reflexiona sobre sus experiencias en su entorno familiar e indica que se

encuentra con la interculturalidad desde muy pequeño al convivir con familiares indígenas y no entender por qué existía un trato diferente hacia ellos. Lo anterior lo llevó a ser sensible con los demás y no realizar distinciones para con los otros.

Aproximación por su formación

Entre los integrantes del SEMV hay quienes reconocen que su interés por temas que atañen a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas o por aquellos que padecen pobreza extrema y/o desigualdad social les hace acercarse a un discurso que los lleve a comprender estos contextos. Sin embargo, esta aproximación la logran en el momento en que traspasan su formación disciplinaria, al estudiar un posgrado y toparse con una asignatura que abordaba temas relacionados con la diversidad cultural y la interculturalidad:

“Creo que siempre fui sensible a las cuestiones sociales de minorías y de pobreza eso para mí era algo importante que tenía que comprender [...]. Yo siempre me había interesado en temas de humanidades pero mi carrera no me permitía profundizar en ello, entonces en el curso de Diversidad encontré distintas cosas, empecé a encontrar cuestiones de antropología y sociología que me habían interesado, y encontré la interculturalidad y la educación intercultural” (E-Shantal, 2006).

A través de esa experiencia llena vacíos que desde su formación inicial no podía comprender; todo ello la hacen más perceptible. De la misma forma, otro instructor describe que su disciplina de origen no le permitía conocer y trabajar en realidades multiculturales, lo cual lo hace ir en busca del discurso intercultural:

“Cuando yo empecé a involucrarme en este discurso no estaba en el SEMV ni en el instituto [...]. Un profesor me invitaba a participar en un proyecto relacionado con cuestiones interculturales, no había escuchado la palabra intercultural, estaba en séptimo semestre, el profe me dio textos para entender de qué iba [...] Detecté una fractura en el discurso de mi carrera, no tomaba en cuenta elementos culturales para trabajar de manera pedagógica, y yo veía que era importante. Me empecé a cuestionar sobre el tipo de formación que estaba yo teniendo como licenciado en pedagogía, no me sentía satisfecho, desde cómo estaba yo entendiendo el concepto de educación, tenía carencias [...]. A partir de eso hice mi servicio social en la línea de educación intercultural de

Sergio Téllez para poder trabajar de otra manera en el contexto escolar” (E-Edgar, 2006).

Es tal el impacto que tiene este discurso en el actor que logra que se imparta, en la Facultad de Pedagogía de la UV, la materia optativa de educación multicultural. Considera que algo que le permitió el discurso de la interculturalidad es cuestionarse no sólo aspectos personales, sino disciplinares. Además, a través del discurso percibió que su disciplina de origen podía ser híbrida y compleja; esto fue lo que le motivó a seguir profundizando en él.

Uno de los instructores señala que se aproxima a la interculturalidad desde el ámbito personal, pero que éste permea su entorno hasta llegar a su campo disciplinario:

“Primero fue algo más personal, tenía que ver con la forma en cómo interactuaba con mi familia, pareja, mi entorno personal y mediático [...]. Después empecé a relacionarlo con aspectos que no tenían que ver con cosas personales, lo trasladé a aspectos disciplinares y académicos, le encontré un sentido que iba poco más allá del discurso de los textos” (E-Edgar, 2006).

Lo anterior le hace trabajar de manera cooperativa, intercambiar e enriquecerse de otras teorías y metodologías; en general, a través de su acercamiento a la interculturalidad puede trabajar de manera participativa e integral.

Aunque ninguno de los ideólogos manifiesta que es por su formación disciplinaria que se aproxima a la interculturalidad, vemos que en la mayoría así ocurre. Esto se debe a que algunos de ellos realizan estancias de investigación en comunidades indígenas y/o están involucrados con movimientos y/o organizaciones. Por ejemplo, en un ideólogo vemos que su tesis se construye a raíz de su trabajo de campo en una sierra indígena, realiza estancias de investigación en zonas multi e interculturales, esto es, su formación y sus intereses determinan cada vez más su acercamiento a este discurso.

Aproximación por participar en aspectos comunitarios

Son los ideólogos los únicos que responden a este apartado. Comentan que se vinculan con este enfoque por trabajar en escuelas unitarias o en contextos indígenas:

“Trabajé como maestra en pueblos muy pequeñitos, de trescientos o cuatrocientos habitantes, en España y en escuelas unitarias, escuelas en las que un sólo maestro tenía a todos los alumnos del pueblo y en colegios donde

éramos dos maestros, una maestra para alumnos pequeños y otro maestro para los mayores” (E-Teresa, 2006).

Trabajar en esos contextos le permite cambiar su forma de dar clases. No puede ser una maestra que reproduce el conocimiento y que da clases de manera tradicional, busca desarrollar estrategias que le ayuden a atender grupos mixtos, planificar sus clases, facilitar el interaprendizaje y autoaprendizaje y es por ello que llega al discurso intercultural. Por medio de él logra comprender la diversidad de los alumnos, crear un clima de colaboración y de respeto entre ellos y facilitar así procesos de enseñanza y aprendizaje. De la misma forma, otros ideólogos creen que influyeron sus prácticas profesionales para adentrarse a este nuevo campo; sus trabajos profesionales inician con alumnos indígenas.

Aproximación por establecer una relación entre lo profesional y personal

Tanto los instructores como los ideólogos dicen que no se dan cuenta de cómo se involucran en la interculturalidad hasta el momento en que hacen un recuento de acontecimientos personales y profesionales. Cuando exploran su biografía, se dan cuenta que su trayectoria no ha sido un camino fijo ni del todo racional. Muchas veces sus experiencias personales han determinado los caminos profesionales que recorren, en algunos ello los lleva al camino de lo intercultural. Al respecto, una de los ideóloga dice:

“Mis padres son de diferentes nacionalidades, mi padre es eslovaco y mi madre argentina. Creo que por eso durante mi adolescencia y niñez tuve problemas de identidad y más cuando estudiaba en una escuela americana, ahí me nació el nacionalismo, mi identidad mexicana [...]. Además, cuando estudié en la UNAM sufrí un choque cultural fuerte, ahí es cuando veo diferencias de ideologías y de clases sociales por estar en contacto con diferente tipo de gente [...]. En la carrera inicia mi trabajo y contacto con gente indígena, a través de investigaciones y con comunidades rurales, éstas son mis primeras experiencias interculturales” (E-Sylvia, 2006).

En la entrevista, los actores muestran que tanto en la vida familiar como en la profesional tienen experiencias o se confrontan con la interculturalidad. Hay quienes indican que se adentran al campo por tener influencias de personas cercanas que trabajan temáticas sociales:

“Entré en antropología porque a mi realmente me interesaban mucho los temas

de inclusión social, a lo mejor tiene mucho que ver por con quien yo vivía en ese momento, mi pareja hacía trabajo social y mi hermana es trabajadora social, así que tenía como mucha influencia con temas de interés social, pobreza, migración, temas de gitanos, es decir, que toda esa temática te despierta la curiosidad y en ese momento trabajo en el departamento de antropología social [...] Creo que mi aproximación a lo intercultural se ha ido construyendo, no tenía pensada esta temática, realmente para mí ha sido muy interesante, por ejemplo, la experiencia de trabajo de campo que tuve con mi tesis doctoral, ahí entré en contacto con una ONG que trabajaba con campamentos de refugiados de Argelia, viajé a los campamentos, fue una experiencia impresionante. Es una época que te transforma, el interés científico y los temas sociales hacen que te cuestiones, esto te marca y hace que te guste más. Creo que estas experiencias junto con las familiares y profesionales han hecho que me acerque a estos temas” (E-María, 2007).

Algunos ideólogos, en el momento en que se adentran conceptual y teóricamente a lo intercultural, empiezan a reconocer que ya habían tenido contacto con el enfoque, aunque no de manera sistemática. Existen quienes reconocen que su paso por la universidad es la que los induce a buscar este enfoque:

“Mi acercamiento con lo intercultural lo atribuyo al paso por la universidad, y no sólo por la universidad genéricamente hablando, sino a mi paso por la UNAM. Toda mi formación social vino de ahí, o sea, yo siempre he tenido una inclinación hacia lo social, me gusta mucho, pero había estudiado en escuelas particulares y eso no se experimenta mucho ahí y en la universidad fue otra cosa, ahí veía un universo tan diverso, heterogéneo que sí marca. Tenía compañeros de diferentes estratos sociales, identidades, motivaciones y corrientes ideológicas, pero no sólo era entre los estudiantes, sino entre los docentes, esa experiencia la identifico como un marcador importante [...]. Otra coyuntura importante fue el contacto con las comunidades rurales en Oaxaca eso me permitió abrirme a la vida rural y a la gente en el campo [...]. Creo que la antropología me ha permitido conectarme con la gente, con las subjetividades y con las experiencias, ella también me ha permitido conocer este nuevo campo” (E-Érica, 2007).

Sus experiencias personales se conectan con la formación profesional. Hay quienes van a

la inversa, primero conocen teóricamente lo intercultural y después descubren en sus experiencias aspectos de ella:

“Mi acercamiento en los temas interculturales con nombre y apellido o con la interculturalidad ya dándole esta denominación fue hace doce o trece años cuando esos temas llegaron a España, como pasó en el resto de Europa, asociados a lo típico a la migración [...]. Llega la moda del interculturalismo en España y tengo la oportunidad de presentarme a una plaza a la universidad. Tuve la ocasión de plantear en la facultad que esa plaza tuviera una denominación que fuera de educación multicultural porque yo veía que era algo que iba a tener un recorrido, era algo que estaba transformando la visión de la educación en Europa. Eso fue como un hito muy importante porque al tener una plaza en la universidad que se llamaba ‘profesor titular en educación intercultural’, se suponía que se generaba ya un espacio desde el cual conseguir asignaturas, masters, trabajos propios en torno al tema. Sin embargo, cuando conocí lo que era interculturalidad, se me hizo interesante ver lo que había vivido previamente de forma concreta en mi carrera profesional y en mi vida, sobre todo la experiencia que tuve como maestra de escuela unitaria [...]. Otro aspecto que me marca es mi experiencia posdoctoral en Ottawa, ahí me encontré un tipo de diversidad distinta a la que yo conocía. Era un choque entre la escuela tradicional y la escuela en otro sentido, ahí me encontré con discursos sobre interculturalidad y multiculturalismo y con una sociedad que ponía en cuestión cosas que yo sabía, y que relativizaba cosas que para mí eran culturalmente fuertes” (E-Teresa, 2006).

Algunos de los ideólogos reconocen el impacto que podría tener un discurso por ello generan espacios desde los cuales pueden participar e influir. Sin embargo, también admiten que se inician en el discurso por estar de “moda”.

Aproximación por participar en el SEMV y en el LdEI

Determinados integrantes del SEMV tienen claro que se involucran en el discurso a raíz de su participación en el seminario. Reconocen que entre los aportes del SEMV se encuentran el trabajo en grupos, el reto de transitar de lo multi- a lo interdisciplinario, el romper con procesos formativos tradicionales, pero sobre todo el aproximarse a aspectos conceptuales

en torno a la multi- e interculturalidad. Ciertos ideólogos indican que por participar en el LdEI se han involucrado más en estos temas:

“En España hay becas de colaboración para trabajar con un profesor que te haya dado clases o que congenias con el por la temática que trabaja. Solicité la beca para trabajar en el Departamento de Antropología Social, en el Laboratorio de Estudios Interculturales. Ahí hay un centro de documentación, en el último año de mi licenciatura empecé a trabajar ahí y esto hizo que me involucrara y tuviera un mayor contacto con las temáticas interculturales” (E-María, 2007).

A través del Laboratorio, sus miembros han podido desempeñarse en aspectos de formación, investigación y docencia sobre todo en temas de etnicidad, migración, racismo e interculturalidad.

5.3.2 Antecedentes del discurso intercultural

Otros aspectos que incluyo en el modelo cultural interno de instructores e ideólogos son los movimientos, documentos y políticas que determinan como un precedente de este discurso. Al identificarse o no con ciertos procesos, los sujetos van construyendo, reafirmando o reconstruyendo sus nociones de lo intercultural. En lo que sigue muestro desde dónde los sujetos estudiados forman sus imaginarios de lo intercultural.

Son pocos los instructores que consideran que la proliferación del discurso se debe a la reconfiguración del estado-nación mexicano. Consideran que el estado se transforma en la medida en que aparece el “fenómeno de la globalización”. Para ellos, los estados ya no son “totalidades endógenas”, sino más bien naciones que se desglosan en particularidades, en las cuales es posible adscribirse por afinidad y disposición y no por negación:

“Cae el esquema occidentalizado de entender las relaciones de manera lineal, los procesos se presentan de manera compleja, grupal e incluso comunitaria [...]. Esto propicia el interés del estado por crear políticas públicas capaces de aproximarse a esta nueva realidad, generada por los movimientos migratorios o por la reivindicación de los derechos indígenas” (E-Edgar, 2006).

Se percibe una afluencia de actores que posibilitan expresiones subalternas, deconstruyéndose así la idea de nación y cultura homogénea que permeaba a lo largo del siglo XX. Movimientos sociales como el estudiantil de 1968 y el de 1994 con el EZLN,

ponen en el foco cuestiones que transforman y reestructuran al estado mexicano.

Por otro lado, un aspecto que tanto los ATP's e como los instructores establecen como antecedentes de este discurso son las ya señaladas perspectivas de educación implementadas desde la década de los setentas: la educación bilingüe, bilingüe bicultural y, en general, la educación indígena. Señalan otros modelos o perspectivas educativas que anteceden el discurso, como las misiones culturales, las escuelas normales rurales y los internados que preparaban al magisterio tanto en lo académico como en lo productivo. Así mismo, enuncian a la educación en valores promovida a través de planes y programas de estudios para la educación básica y media (1989-1994) y para la educación ambiental (1986):

“Se empieza a hablar de una educación pertinente a nuestro contexto, y como parte de la modernización en el campo educativo llega el boom de la educación en valores [...]. También de la educación ambiental. Creo que lo que ahora se llama educación intercultural es un híbrido de ellas. [*Sin embargo,*] no hay que olvidar que la introducción de estas nuevas perspectivas responde a políticas nacionales e internacionales” (E-Shantal, 2006).

Otro aspecto que marcan como clave para la difusión de este discurso es la política educativa promovida durante el gobierno del presidente Vicente Fox, en el Plan Nacional de Educación (2001-2006). En éste a través del impulso de la educación intercultural se plantea

“Eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias [*así como promover la*] participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos” (PNE, 2001-2006:45).

En el marco de las políticas públicas, los entrevistados señalan el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el Programa Nacional de Desarrollo Social y el Programa Nacional de Cultura, todos ellos generados en el mismo sexenio 2001-2006. A través de estos programas, el gobierno federal busca preservar las culturas y tradiciones, promoviéndolos como patrimonio nacional y resaltando así el carácter pluricultural de la nación.

Los ideólogos e instructores identifican la anterior declaración y los movimientos indígenas que impactaron en las modificaciones constitucionales de 1992 como otras de las

condiciones que posibilitan este discurso. Al respecto una ideóloga comenta:

“Las demandas indígenas han solicitado una oferta educativa que incluya la enseñanza de las lenguas indígenas [...]. Esto aparece en los acuerdos de San Andrés [*todo ello*] ha modificado la Constitución Política y creado en el 2003 la Ley de Derechos Lingüísticos Indígenas” (E-Sylvia, 2006).

También indican la importancia que tiene la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), al ser la institución que por primera vez propone el trabajo de la interculturalidad en el sistema educativo mexicano. De la misma forma, reconocen el impacto que tuvo la realización del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (2002), el cual buscaba reflexionar sobre los programas de atención a la diversidad emitidos por instituciones gubernamentales, involucrando en su realización a los actores principales: asociaciones y organizaciones civiles, grupos de investigación y de trabajo, entre otros.

Reconocen las influencias internacionales que ejercen en el país la mencionada Declaración Mundial sobre la Educación para Todos realizada en Jomtien, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos y la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Aseveran que otro elemento que facilita la introducción de “lo inter” lo constituyen los actores transnacionales y multilaterales. Al respecto, una ideóloga dice:

“Yo creo que todo esto sale de los actores transnacionales y de los agentes de financiamiento, por un lado las ONG’s y por otro el Banco Mundial y otros organismos vinculados a la iglesia. Ellos son los que importaron este discurso [...]. Las agencias de financiamiento han tenido un papel importante en la visión de lo intercultural [...]. Todas estas teorías o propuestas de educación para la paz y para la tolerancia en un momento dado siguen asociándose a lo intercultural” (E-Érica, 2007).

Estos eventos, para dichos actores, promueven la caída de la “tesis del monoculturalismo” que predominó en la década de los ochentas, y hacen posible la emergencia de una alternativa tesis de la pluriculturalidad, que impregnó las políticas públicas, reformas constitucionales y diferentes ámbitos como el jurídico, lingüístico, económico y educativo. En otros contextos, como en Europa, indican que el auge del discurso está vinculado a conflictos de racismo, genocidios, movimientos asociados a partidos políticos y sindicatos que se desataron durante el siglo XX:

“En Europa, durante el siglo XX había movimientos de renovación pedagógica que se encontraban asociados a partidos políticos y al sindicato. Existía la escuela abierta y planteamientos de la escuela como transformadora de la sociedad [...]. Estos acontecimientos generaron una conciencia muy fuerte en los educadores, ya que no querían volver a caer en antiguos pecados. Creo que es así como llega la interculturalidad [...]. Abdallah-Preteuille es la primera que en Europa hizo una tesis doctoral [*en la Sorbonne*] a la que llamó educación intercultural, es una autora que abre este camino al acuñar el término” (E-Teresa, 2006).

Los ideólogos coinciden en que estos acontecimientos hacen que la sociedad descubra discursos y prácticas subalternas. Indican que los sucesos mencionados han reorganizado a la sociedad y puesto en “tela de juicio” las certezas con las cuales operan los estados y las naciones.

5.4 Las pantallas lingüísticas

Paralelamente a lo realizado en el capítulo cuatro, sigo distinguiendo entre pantallas provenientes de instituciones o de grupos de trabajo —como el caso del SEMV— y aquellas emanadas de los propios actores entrevistados. Sin embargo, en este apartado podremos ver cómo los actores identifican pantallas de instituciones u organismos a los cuales no pertenecen, como el caso de los ideólogos que analizan la noción de interculturalidad manejada por la CGElyB.

5.4.1 Pantallas lingüísticas institucionales

Son diferentes en número y en contenido las pantallas lingüísticas establecidas por las instituciones en las que se desempeñan, este grupo de actores. Como veíamos en el apartado 4.4.1, tanto los ATP’s como los directivos indicaban que dentro de sus dependencias circulaban diferentes nociones de “lo inter”, las cuales agrupo en cuatro pantallas relacionadas con aspectos de lengua indígena y diversidad cultural. Aquí expongo dos pantallas que responden a procesos vividos por el grupo de trabajo que las origina.

Pantalla lingüística del SEMV

Una característica particular de los integrantes del SEMV es que estiman que los conceptos son contingentes, históricos, abiertos, dinámicos, pero que revisten ciertas especificidades, establecidas por los contextos en que son definidos. Lo anterior lo advierten para alejarse del pluralismo y universalismo radicales, presentes en las ciencias sociales (UVI, 2006). Como consecuencia, no enuncian una definición única de la interculturalidad, sino solamente aspectos que la caracterizan. Al respecto, uno de los integrantes menciona:

“Creo que todos coincidimos en que la interculturalidad implica trabajo colaborativo [...]. La colaboración es un elemento que se hace evidente y aparece en cada una de nuestras prácticas” (E-Edgar, 2006).

Ciertos instructores creen que el trabajo con el enfoque intercultural les permite establecer relaciones más simétricas, compartir y escuchar diferentes ideas y/o opiniones, pero sobre todo construir propuestas y generar aprendizajes en base a la cooperación y responsabilidad. Destacan que el enfoque les ayuda a reflexionar y autoevaluar sus prácticas y al mismo tiempo, a deconstruir conceptos:

“Como SEMV tenemos claro que en la interculturalidad debemos de dejar detrás conceptos esencialistas y cuestionar la manera en que aprendemos. Es como hacer una revisión continua de tu quehacer [...], creo que el SEMV como grupo está consciente de eso” (E-Shantal, 2006).

Otro elemento que vinculan a “lo inter” es la idea de diversidad entendida como el enriquecimiento de las culturas, que es capaz de manifestarse en diferentes dimensiones:

“En el seminario, el trabajo de la interculturalidad se inicia pensando en trascender la idea de la diversidad basada únicamente en el aspecto étnico [...]. Aquí se considera como algo que se está dando en los grupos humanos y que puede generarse por distintos factores [...]. La interculturalidad es un montón de momentos que pueden conjuntarse de manera pragmática” (E-Adriana 2, 2006).

En el espacio del SEMV, la interculturalidad queda caracterizada de manera general como un campo de estudios emergente, al cual podemos aspirar a través de prácticas horizontales.

Pantalla lingüística de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Los ideólogos reflexionan sobre la pantalla lingüística difundida por la CGEIB. En el documento denominado *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México* (SEP, 2004), la CGEIB instauro el marco jurídico-político, filosófico, conceptual y pedagógico de la educación intercultural, además de explicitar su noción de interculturalidad:

“La interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo [...]. Supone una relación, y la cualifica. Implica que la relación se construye desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan [...]. Admite que la diversidad es una riqueza potencial, de tal forma que se entiende no sólo como algo dado en términos de hecho social sino como posibilidad de vida, como conocimiento, reconocimiento y valoración de la otredad” (SEP, 2004: 41-42).

“Lo inter” supone el establecimiento de relaciones armónicas, parte del respeto y reconocimiento de la otredad, de la diferencia. Busca desarrollar entre las culturas relaciones de diálogo, complementariedad, consenso, cooperación y tolerancia, con el fin de incorporar elementos provenientes de otras culturas y al mismo tiempo intercambiar saberes y experiencias. Así lo expresa la fundadora y primera coordinadora de la CGEIB:

“Desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza [...]. La interculturalidad asume la diferencia no solamente como algo necesario, sino como algo virtuoso [...] supone una relación, comprensión y respeto entre las culturas. Como punto de llegada, como utopía creadora, no admite asimetrías” (E-Sylvia, 2001).

Algunos de los ideólogos piensan que el trabajo de la coordinación da cuenta de una alternativa para pensar la complejidad cultural de nuestra sociedad, al promover el enfoque intercultural en el sistema educativo e implementar con ella modelos de educación pertinentes. Subrayan que el concebir lo intercultural *como punto de llegada* es una estrategia que realiza la propia Coordinación General para poder difundir el enfoque. Sin embargo, muchos de ellos consideran que “no es ni un punto de llegada ni de partida”, sino un proceso constante:

“Para empezar a trabajar la interculturalidad la Coordinación [CGEIB] la

establece como ‘punto de llegada’, como una situación ideal hacia la que tienen que tender los procesos educativos [...]. Un aspecto valioso de esta forma de entenderla es que subraya la generación de una educación pertinente a la cultura y lengua local [...]. Sin embargo, entender la interculturalidad como punto de llegada, como un ideal desdibuja los procesos que se dan en el ámbito escolar. Siempre hay negociaciones implícitas que transforman la escuela. Para mí la interculturalidad es una expresión, un fenómeno real que se da en el presente, y la definición de la Coordinación es un estado ideal al cual se quiere llegar” (E-Érica, 2007).

Opinan que la Coordinación debe reconceptualizarla, ya que su propuesta se encuentra totalmente encaminada a mejorar la calidad educativa del sistema indígena. Observan que a nivel teórico la dependencia intenta recuperar el discurso indigenista, al reconocer que los pueblos y grupos minoritarios tienen derecho a recibir una educación pertinente, pero que en el nivel práctico sus propuestas impiden cualquier desarrollo de éstas. Señalan que los sujetos implicados en ella la interpretan desde sus contextos por ello la institución debería promover un enfoque más deductivo. Una ideóloga dice al respecto:

“Los actores involucrados en esta temática se apropian del concepto intercultural, pero le dan un significado muy enraizado a su historia y a su particular forma de concebir el mundo [...]. Entonces depende de dónde te sitúes para abordarla, los procesos interculturales en algunas ocasiones se tejen desde abajo [...]. Muchas veces lo intercultural en la Coordinación [CGElyB] se queda a nivel de discurso, en una moda política o en un discurso político que a lo más que llega es a meterse en un mapa curricular a través de una materia que se llama *Lengua y Cultura*” (E-Érica, 2007).

Muchos de los ideólogos coinciden en que la noción de interculturalidad difundida por la CGElyB ha sido superada. Advierten que una definición de ella en nuestro contexto no puede soslayar las relaciones de poder existentes entre las culturas, ni tampoco dejar de lado la historia de dominación por la que han pasado los pueblos indígenas. Aclaran que las instituciones no se han interesado por trabajarla de esta forma; al respecto un ideólogo dice:

“El problema en sí es la permeabilización de las instituciones, porque ante este nuevo discurso y ante este nuevo enfoque vemos resistencia en instituciones educativas, en medios de comunicación o en otro tipo de instituciones, porque,

claro, significa girar la mirada del objeto del problema, es decir, dejar de pensar que el problema radica en esa minoría y empezar a pensar en aquellos que están problematizando” (E-Gunther, 2003).

En este sentido, algunos de los ideólogos consideran que es mejor pensar la interculturalidad desde abajo, siempre en proceso, como una forma de pensamiento erigida desde la diferencia.

5.4.2 Pantallas lingüísticas actorales

No existe una relación estrecha entre las pantallas generadas en las instituciones y los actores analizados en este capítulo, pero sí entre las generadas por los ATP's y directivos, mostradas en el apartado 4.3.4. Aquí podemos ver que los grupos de actores coinciden en el carácter contextual del discurso, pero también en la sensación de “moda” que genera. He identificado seis pantallas distintas.

Interculturalidad definida por el contexto

Ya en el apartado 4.3.4 veíamos cómo los maestros normalistas destacaban la importancia del contexto en la caracterización e implementación de la interculturalidad. Ahora ilustraré que tanto los instructores como ideólogos comparten esa idea. Estos actores creen que las circunstancias en que se produce e interpreta lo intercultural son elementales. Al respecto, uno de los entrevistados comenta:

“El problema del enfoque es que hay que distinguir entre discursos y prácticas, hay que ver de dónde viene determinado discurso porque muchas veces lo intercultural se convierte en sinónimo de lo indígena, de lo bilingüe o de lo bicultural” (E-Gunther, 2003).

Piensan que las definiciones que giran en torno a esta noción representan los intereses e ideologías de los actores involucrados en su implementación, y que tanto su posición o papel social permean cada una de sus prácticas:

“La clave para entender los planteamientos interculturales es ver que como personas estamos situados en determinados contextos políticos y sociales, que tenemos una determinada proporción de poder para modificar las cosas” (E-Teresa, 2006).

Enfatizan que si reconocemos los elementos que adquiere el discurso del contexto y de los sujetos que participan en él, detectamos las diferentes estrategias y reglas que se tienden para su ejercicio. Así mismo, sostienen que es un enfoque que se construye desde lo local, desde “abajo”, ya que son los usuarios los que lo crean y no las instituciones:

“Para poder practicarla, uno necesita alimentarse del contexto de los sujetos [...]. Por eso es un proceso de abajo hacia arriba, parte de lo local” (E-Shantal, 2006).

La idea de partir de los usuarios genera un concepto de interculturalidad mucho más “abierto” y apegado a las demandas de los sujetos que la practican. Por ello resulta necesario trabajarla en la dimensión empírica, dejar que el contexto “nos hable”, de tal forma que comprendamos cómo son las cosas:

“Para trabajarla, es necesario contar con habilidades metaculturales, dejar que el contexto te absorba y resignificarlo [...]. Por ejemplo, uno no puede llegar a una comunidad con la idea de interculturalidad y meterla, si uno quiere eso tiene que construirlo junto con la comunidad” (E-Yolanda, 2006).

Un aspecto que algunos de los entrevistados han identificado es el hecho de que como investigadores o como expertos en el tema no tienen que imponer una noción de interculturalidad, ni mucho menos una forma de trabajarla. Aún así, en nuestra práctica debemos de tener claro quién la está definiendo, de qué manera la define y a qué sujetos va dirigida su definición.

Interculturalidad como enfoque que permite la deconstrucción

En esta pantalla lingüística se encuentran tanto instructores como ideólogos. Los instructores que comparten esta pantalla son aquellos que proceden de diversas áreas de formación. Por ejemplo, tienen una licenciatura en pedagogía y estudian un posgrado en antropología o tecnología educativa con la idea de resolver aquellos conflictos planteados por sus disciplinas de origen. Suponen que al acceder a este campo es imprescindible dejar de lado aquellos elementos que condicionan nuestra realidad:

“La interculturalidad requiere desprendernos de nuestros prejuicios, tanto personales como disciplinarios, y tener una mirada más compleja de la realidad” (E-Edgar, 2006).

Esto no implica dejar de cuestionar los planteamientos interculturales, ya que indican que la trampa de la interculturalidad consiste en que muchos de sus seguidores ven a este discurso de manera acrítica: “se apropian de él como si todo lo que planteara fuera verdad” (E-Cuauhtémoc, 2006). Por otro lado, revelan que así como lo “inter” no es exclusivo de indígenas tampoco debe de serlo del campo educativo. Expresan que son diversos los espacios en los que uno puede ejercerla:

“Cuando sacas el enfoque intercultural del ámbito educativo, puedes discutir cuestiones de derechos humanos, ciudadanía, identidad, migración, etc.” (E-Cuauhtémoc, 2006).

Lo anterior es posible cuando se evita el manejo de conceptos esencialistas. Aseguran que es importante entender lo intercultural desde los procesos históricos y sociales de los actores, ya que su quehacer implica un proceso de *deconstrucción* constante. En esta pantalla, la interculturalidad se instaura como un enfoque que permite un examen y una reflexión continúa de nuestro contexto: se analiza y revisa de manera crítica.

Interculturalidad como relaciones de diálogo

En esta sección, la interculturalidad hace referencia a las relaciones que establecen los individuos, grupos o culturas de manera armónica, en un contexto de respeto y tolerancia. Sin embargo, algunos de los entrevistados agregan que también se presenta en espacios de conflicto:

“En la interculturalidad existen relaciones entre personas y grupos que tienen marcos de referencia distintos, pero aún en la diferencia entablan una comunicación, un diálogo. De manera general, e incluso desde la teoría, la interculturalidad aparece como algo positivo, como la relación armónica que se genera a raíz de relaciones de respeto [...]. Pero para mí es la comunicación entre personas y grupos que puede ser o no exitosa, no tiene por qué ser libre de conflictos ni necesariamente hermosa [...]. En la práctica vemos que los procesos interculturales pueden ser conflictivos, problemáticos y violentos no lindos ni armónicos” (E-Adriana 2, 2006).

Aclaran que en nuestra cotidianidad no todas nuestras relaciones son armónicas, pero sí interculturales. Como sujetos tenemos estilos culturalmente diferentes, no compartimos valores, creencias y/o formas de pensar, lo cual significa que nuestras relaciones no parten

de la cordialidad. Sin embargo, en el momento en que nos “abrimos” al otro y establecemos con él una relación simétrica, practicamos la interculturalidad puesto que somos “receptivos”, mostramos nuestra disposición a dialogar.

Por otro lado, los entrevistados subrayan que en lo intercultural no sólo dialogan, sujetos sino conocimientos, conceptos, teorías, disciplinas, generaciones, etcétera. Al respecto, un ideólogo dice:

“Lo intercultural es un diálogo interdisciplinar y es un diálogo entre aspectos académicos y políticos [...]. También implica un diálogo entre generaciones, no sólo entre culturas [...]. A menudo creemos que sólo hay una relación intercultural cuando hablamos de mexicanos y estadounidenses, pero también hay una relación intercultural entre la cultura de mi generación y la de mi hija, ahí también hay una tensión intercultural y tenemos que diagnosticarla como tal” (E-Gunther, 2003).

Aquí la interculturalidad es un diálogo en el cual los diferentes se encuentran, enriquecen y disfrutan de sus diferencias. Es un proceso por medio del cual conocemos “al otro” o “lo otro”, pero al mismo tiempo nos conocemos y/o comprendemos nosotros mismos. De manera general, podríamos decir que la interculturalidad es concebida como una invitación al diálogo.

Interculturalidad como un discurso de moda

Anteriormente veíamos que los maestros normalistas y los ex-directivos calificaban lo intercultural como un discurso “de moda”. Ahora son los instructores los que la identifican como tal. Lo anterior es consecuencia, según los actores de este grupo, del uso excesivo del término, tanto en políticas educativas como en programas de acción social.

Los sujetos que conforman esta pantalla aseguran que el solo hecho de escucharla nombrar nos impide cuestionarla: la tomamos como un “hecho” cuando en realidad se vuelve una “etiqueta”, un “adjetivo” que sólo acompaña a las propuestas políticas y educativas. Hay quienes piensan que una vez popularizado, el término podría desaparecer:

“Es un discurso posmoderno de moda, el día de mañana será otro discurso el que impere [...]. Ahora nos permite hablar y decir cosas que nos presenta la sociedad actual [...]. Es un discurso vulnerable al tiempo, dentro de diez años

quizás se deje de hablar de él [...]. Ahora nos ayuda a que veamos otras cosas, por ejemplo, que la relación del docente y el alumno pueden ser más horizontales y participativas” (E-Cuauhtémoc, 2006).

Insisten en que es un término que cabe dentro del lenguaje de lo *políticamente correcto* y como tal lo tachan de “superficial”, ya que su uso e introducción dentro de las políticas denominadas interculturales no logran transformar la ideología de quienes lo usan. Un instructor recalca:

“La interculturalidad es como un comodín que ahora nos sirve para decir cosas esenciales [...], cuando alguien la menciona es como la palabra clave o mágica que te abre hacia lo diferente, a la comprensión. Permite decir lo políticamente correcto” (E-Cuauhtémoc, 2006).

Para estos actores, la interculturalidad toma el “valor” de quien la usa, ya que casi siempre se adecúa a los fines de sus partidarios. Los planteamientos que se tejen alrededor de esta noción siguen buscando la asimilación. Es un término que desvirtúa nuestra mirada, por ello debemos de cuestionarla, ya que no anuncia una transformación, sino una continuación de las propuestas integracionistas:

“Ahora ya no le llamamos pos-indigenismo, sino interculturalidad. A veces da la impresión de que es una nueva etapa del indigenismo porque en sigue siendo exclusivamente para indígenas” (E-Shantal, 2006).

Para evitar caer en los discursos de moda, los actores consideran que hay que ser críticos y contextualizar cada una de las propuestas que se crean para así eliminar el carácter polisémico y retórico del discurso intercultural.

Interculturalidad como reconocimiento de las diversidades

Aquí podemos ver que los instructores comparten esta pantalla con los ATP's, maestros normalistas y directivos. Sin embargo, a diferencia de ellos piensan que existen otros tipos de diversidades a parte de las culturales, como la diversidad de género, de capacidades, de religiones, entre otras.

Advierten que hay procesos en donde podemos identificar que la interculturalidad no es completamente un campo u objeto de estudios estrictamente de la población indígena, sino que tiene que ver con contextos múltiples donde participamos todos, donde no importa sólo

lo lingüístico ni lo étnico, sino aspectos de género o religiosidad, por ejemplo. Un ideólogo comenta:

“Lo intercultural no sólo para entender al indígena, no sólo para atender al migrante, sino también para ir hacia atrás de nuestras propias raíces y para identificarse de forma más heterogénea y más rica de lo que ha hecho hasta ahora” (E-Gunther, 2003).

Es un término que nos invita a pensarnos como heterogéneos, complejos, contruidos a partir de una diversidad de diversidades. En ella exploramos nuestras distintas dimensiones, reconocemos nuestra situación dinámica, histórica y contingente. Nos hace no solamente conscientes de la existencia de otros sujetos diversos, sino de nuestra propia diversidad.

Interculturalidad como discurso abierto y dinámico

Los integrantes del SEMV y los ideólogos generan esta pantalla lingüística. En la mayoría de los documentos del seminario se llega a calificar a la interculturalidad y a la educación intercultural como un campo de estudios emergente y en construcción. Un instructor comenta:

“La perspectiva intercultural no es fija, es abierta y tiene que ver con la manera en que las personas se relacionan con su entorno” (E-Edgar, 2006).

Reconocen su carácter dinámico porque conlleva a intercambios y relaciones, además porque en ella siempre se están haciendo y rehaciendo, definiendo y redefiniendo los “límites” entre las culturas. Es abierta porque nos permite una mirada no esencialista hacia la cultura. Podemos entrar en diálogo con otras culturas e enriquecernos con ellas. Es un enfoque que genera espacios, su “esencia” misma es el espacio de comunicación e intercambio que genera entre las culturas. Su carácter de apertura nos permite construir y relativizar nuestras visiones de mundo.

Hay quien se atreve a decir que somos interculturales *de hecho*, pero que no somos conscientes de ello debido a que estamos atrapados en lenguajes esencializantes:

“En el fondo todos somos interculturales, sólo que no nos damos cuenta porque utilizamos un bagaje cultural específico en cada situación” (E-Gunther, 2003).

Por otro lado, existen quienes aseguran que el problema del enfoque es que continuamente mezcla lo inductivo y lo deductivo, lo empírico y lo normativo. En ese sentido una ideóloga dice:

“No puedes llegar con una teoría ante los grupos marginados o a una comunidad y decirles que son explotados y que no lo saben. La interculturalidad es un enfoque inductivo porque cuando vas a las comunidades tienes que ver lo que les pasa y ver si se sienten o no explotados. De otra forma al usarlo en ese sentido caemos en el hándicap cultural” (E-Yolanda, 2006).

Por último, otro problema que detectan del enfoque es que muchas veces se utiliza como una etiqueta para brindar *atención especial*. En ese sentido aclaran que se debe de tener claro que es un enfoque que poco tiene que ver con categorías sociales como ser indígena, emigrante, gitano, etcétera. Indican que es necesario tener en cuenta que una cosa son las categorías sociales y otra la interculturalidad.

Hasta aquí he presentado este grupo de actores, sus marcos institucionales, sus características y usos que hace de sus conocimientos teóricos sobre lo intercultural para explicarla, definirla y reproducirla en diplomados o posgrados. En el capítulo que sigue veremos que existen sujetos que parten de sus experiencias en comunidades para no sólo definir el término, sino para entender su quehacer dentro de una Universidad Intercultural.

6. EL DISCURSO INTERCULTURAL EN LA REGIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA: ENTRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EMPODERAMIENTO ÉTNICO

En este capítulo analizo cómo los sujetos que trabajan en sectores marginados, lejanos a oportunidades educativas a nivel superior, y que forman parte de una institución que promueve y ofrece procesos educativos de carácter horizontal como la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas, construyen su noción de interculturalidad.

Para lograr lo anterior esbozaré el panorama en el que surgen las Universidades Interculturales en México, como un logro de movimientos sociales y de procesos de revitalización étnica, pero también como una iniciativa del gobierno para ampliar la educación universitaria en zonas indígenas y marginadas. Posteriormente, analizo el proceso de creación de la Universidad Veracruzana Intercultural y de la sede Selvas. A continuación aplico las categorías heurísticas de las redes transnacionales —divergencia cultural inicial, modelo cultural interno y pantallas lingüísticas— a estos actores, con la idea de analizar la forma en que los sujetos han construido, caracterizado y/o redefinido la interculturalidad.

6.1 La sintáctica institucional de las universidades interculturales

6.1.1 El fenómeno de las universidades interculturales en México

En México la creación de instituciones de educación superior interculturales tiene como antecedente a movimientos sociales que proclaman los derechos de los pueblos indígenas. Cansados del segregacionismo y de la exclusión, en 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) demanda ante el gobierno mexicano el reconocimiento de los derechos y de las culturas indígenas, cambios en las estructuras de gobierno y sobre todo un mayor acceso a la educación. Niños y jóvenes de regiones rurales o pertenecientes a grupos indígenas permanecían excluidos de los espacios educativos, debido a que el proyecto educativo mexicano había operado con la idea de construir una identidad nacional, homogenizando las culturas existentes, erradicando prácticas, lenguas y tradiciones de los pueblos originarios. Sin embargo, al reconocerse México como país pluricultural (1992), se generan cambios que impactan de manera particular en la política educativa, promoviendo la innovación institucional y pedagógica.

La educación adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural” (Schmelkes, 2006a: 75), buscando subsanar así aspectos de

desigualdad que se remontan a la conquista. Los primeros cambios se reflejan en la educación primaria; para 1997 el sistema de educación indígena cambia de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe.

En el año 2001 se crea la CGElyB con la idea de implementar una educación adecuada al contexto indígena y a la población en general a través de la Educación Intercultural. La institución tiene por objetivo:

“promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional [*así como*] Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, formación del personal docente, técnico y directivo; desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, producción regional de materiales en lenguas indígenas y realización de investigaciones educativas” (CGElyB, 2009: s.p.).

Para el año 2005, la institución pasa por un proceso de reestructuración modificando ligeramente tanto sus funciones como su nombre, constituyéndose como la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGElyB, 2009). Desarrolla el proyecto de universidades interculturales con la intención de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas, tengan un mayor acceso a la educación superior. El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban una universidad cercana geográfica y culturalmente a los pueblos (CGElyB, 2009), aspecto que no realizaba el modelo occidental de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural para superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores.

El enfoque intercultural permite reorientar el trabajo de las universidades, trabajar con saberes locales, recuperar tradiciones y valores, además de ofrecer espacios de formación alternativos (SEP, 2006:36-39). Con la creación de estas nuevas instituciones se posibilita el desarrollo profesional de los jóvenes provenientes de zonas marginadas o indígenas, pero también el reconocimiento y desarrollo de sus pueblos. Desde el punto de vista oficial se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y de pertinencia cultural.

Desde sus inicios en el año 2002, las universidades interculturales han establecido algunos aspectos básicos para su labor: a) tienen como misión principal formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones, b) establecen como eje central la investigación, c) su oferta educativa se desarrolla desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un curriculum flexible, d) sus alumnos no son seleccionados por criterios académicos, y e) establecen una relación cercana con las comunidades y/o regiones (Schmelkes, 2003:6, CGEIB, 2009). Con este tipo de universidades el sistema educativo nacional mexicano busca erradicar el segregacionismo que sufren los jóvenes indígenas en las universidades convencionales.



Mapa 3: Ubicación de los estados en los que se encuentran las universidades interculturales¹

La CGEIB ha creado siete universidades interculturales (cfr. mapa 3): la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la cual inicia sus actividades en 2004, atendiendo a cinco grupos étnicos: Mazahuas, Otomíes, Tlahuicas, Matlazincas y Nahuas; la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2005, atendiendo a jóvenes de lengua Tseltal, Tsotsil, Mam, Zoque, Chol y Tojolabal; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), iniciando sus actividades en 2005 con estudiantes de origen Chol y Chontal; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), atendiendo a hablantes de la lengua Tononaca, Nahuatl y Popoluca; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de la lengua Maya; la Universidad

¹ Fuente: modificado de <http://www.nodo50.org/pchiapas/mexico/mapas/mexico.gif>.

Intercultural de Guerrero (UIG) en 2007, la cual atiende a alumnos Nahuatl, Tlapaneco y Mixteco y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) que en 2007 inicia con jóvenes de origen Purhépecha (Schmelkes, 2003).

Existen otras tres universidades similares creadas por otras instituciones, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en 2001, que posteriormente a su creación se convierte en una universidad intercultural; la Universidad Indígena Ayuuk creada por la población ayuuk de Oaxaca, la Organización civil “Servicios del Pueblo Mixe”, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico en el año 2005, ofreciendo sus servicios a jóvenes de la zona mixe de Oaxaca. Y por último se crea la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que se origina como un programa de la Universidad Veracruzana en 2005².

6.1.2 Establecimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural

Dentro de la línea de investigación Educación Multi e Intercultural del Instituto de Investigaciones en Educación, se realizan las gestiones para desarrollar el proyecto de la UVI, el cual tendría como antecedentes el trabajo realizado en el SEMV desde 1996 (cfr. capítulo 5). La UVI nace a través de un convenio firmado entre la SEP promovido por la CGElyB y la UV, a través del SEMV. Su diseño inicia en 2004³; sin embargo, es hasta septiembre de 2005 que comienza sus actividades como “Programa Intercultural”. El Programa inicia con dos carreras de nueva creación: Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural, con un programa transversal de Lengua y cultura. En el año 2006 la UVI se constituye en una “Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural” (DUVI). Para junio de 2007 la DUVI genera una adaptación curricular, impartiendo solamente una carrera en cada una de las sedes, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

² Cfr. Schmelkes (2003), Téllez / Sandoval / González (2006) y Mendoza Zuany (2009a).

³ Al respecto, un profesor de la Sede Selvas menciona: “a finales de 2004 inician las reuniones para gestionar en las instituciones gubernamentales, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Cámara de Diputados, el recurso para instalar una universidad intercultural” (en el taller de identidad celebrado del 8-9 /12/2008 en la Sede Selvas).



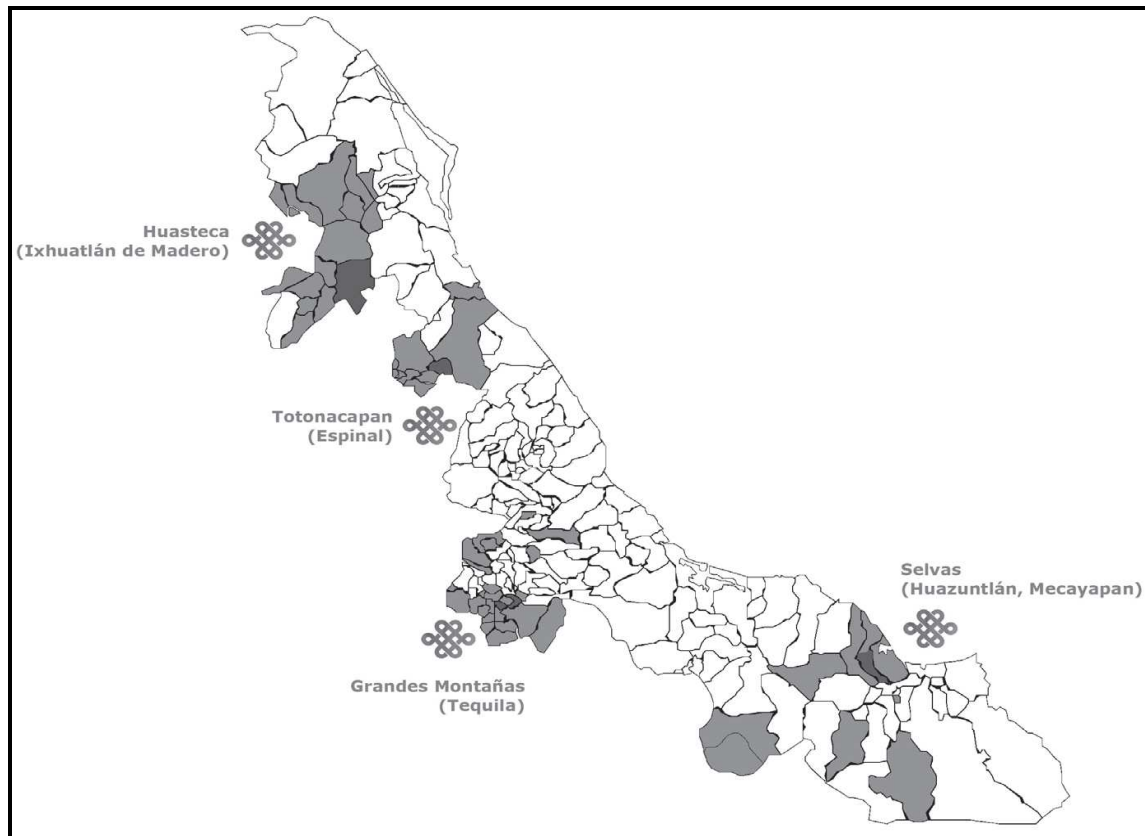
Tercera reunión del Consejo Consultivo realizado en la UVI-Tequila: Sergio Téllez (Director de la DUVI), Raúl Arias (Rector de la UV) y Sylvia Schemelkes (Directora de la CGEIyB). En la Gaceta de la Universidad Veracruzana. Octubre-Diciembre 2006, Nueva época. N. 100

El grupo de actores que formaba el comité promotor de la UVI era liderado por Sergio Téllez Galván, entonces investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV dentro de la línea Educación Multi e Intercultural. Estaba formado por “actores provenientes de diversos ámbitos con trayectorias relacionadas con procesos educativos [...], con el desarrollo de las regiones indígenas y rurales, así como la investigación y la docencia [...], entre los que se encontraban organizaciones civiles de desarrollo rural, desarrollo sustentable, organizaciones civiles indígenas, actores académicos de diversas disciplinas y distintos ámbitos de desarrollo profesional” (Ávila & Mateos: 2008, 71).

El grupo de actores se propuso instaurar un proyecto que atendiera la demanda de educación superior de la población indígena del estado de Veracruz. Para lograr lo anterior, se buscó establecer desde el inicio sedes de la UVI en zonas marginadas y con mayor presencia indígena. Para identificar las zonas, se realizan diagnósticos regionales que operan bajo criterios etnolingüísticos, socio-económicos así como índices de marginación, desarrollo social y humano (UVI, 2005b). A través de los diagnósticos se identifican cuatro⁴ “regiones interculturales” ubicadas en el estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas (cfr. [mapa 4](#)).⁵ Para la DUVI las regiones interculturales “son el conjunto de municipios que comparten rasgos culturales que tienen condiciones económicas desfavorables, cuya población ha sido históricamente marginada de la educación superior, o que si la ha tenido no ha sido pertinente a sus necesidades” (UVI, 2005a:105).

⁴ El entonces rector de la Universidad Veracruzana, Víctor Arredondo Álvarez, simpatiza con el proyecto y aprueba instalar cuatro sedes de la UVI en vez de una.

⁵ Para mayor información sobre el proceso de gestación de la UVI, cfr. DUVI (2009).



Mapa 4: Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI⁶

La UVI Huasteca comprende los municipios de “Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Iliamatlán, Benito Juárez, Chicontepepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región” (UVI, 2009)⁷.

Por su parte, la UVI Totonacapan atiende a los municipios de “Cazones de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihui, Chumatlán, Mecatlán, Filomeno Mata, Coahuatlán, Papantla, Coyutla, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región” (UVI, 2009).

En cambio, la UVI Grandes Montañas atiende a los municipios de “Tenampa, Comapa, Tepatlaxco, Coetzala, Tequila, Tezonapa, Zongolica, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Texhuacan, Astacinga, Tlaquilpa, Los Reyes, Atlahuilco, Xoxocotla, Soledad Atzompa, Acultzingo, Aquila, San Andrés Tenejapan, Magdalena, Tlilapan, Rafael Delgado, Ixhuatlancillo, La Perla, Alpatláhuac, Calchahualco, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región” (UVI, 2009).

⁶ Fuente: Ávila Pardo & Mateos Cortés (2008: 65).

⁷ Cfr. los carteles de cada una de las sedes, incluidos como anexo 6.

Y la UVI Selvas es una sede para los municipios de “Hueyapan de Ocampo, Santiago Sochiapa, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Uxpanapa, Zaragoza, Mecayapan, Pajapan, Sotepan, Tatahuicapan, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región” (UVI, 2009).

Además, la UVI cuenta con una sede central, ubicada en Xalapa. En ella se “administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la UV” (Dietz, 2008: 360). Su misión es “generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz” (UVI, 2009).

Entre los objetivos de la UVI se encuentran:

“formar a profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus Regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinarios desde la perspectiva intercultural; propiciar la participación de las comunidades de las Regiones Interculturales en la definición de las disciplinas que conformarán el currículum formal, garantizando la atención precisa de las necesidades y principales problemas que aquejen a dichas Regiones; favorecer la participación de profesionales originarios de las Regiones Interculturales egresados de la propia Universidad Veracruzana, buscando promover su arraigo y colaboración en proyectos educativos y de desarrollo comunitario”(UVI, 2009: s.p.)

Para llevar a cabo dicha tarea la universidad ofrece, en cada una de las sedes, la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)*, la cual se encuentra formada por cinco orientaciones.

Orientación de **Comunicación**: “Forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización. A partir de un enfoque multidisciplinario basado en la gestión y la animación, se atiende la demanda de visibilización de las culturas locales. La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización

contextuada del patrimonio tangible e intangible. Se revisan las características y ventajas en el uso de medios como la prensa, la radio, la televisión, el video, el cine y los medios virtuales, para impulsar, difundir y promover proyectos e iniciativas de las comunidades relacionadas con las tradiciones, el arte, la artesanía, las expresiones populares y la cultura en general” (UVI, 2007: 9).

Orientación de Sustentabilidad: “Establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas: a) hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes; b) hacia el fortalecimiento organizativo y técnico de las iniciativas locales y regionales, y c) hacia la dinamización de las redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial, lo cual implica un diálogo de saberes” (UVI, 2007: 9).

Orientación de Lenguas: “Esta Orientación propicia la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural, aplicando bases teórico-metodológicas integradoras de diversas perspectivas de investigación, con el fin de dar respuesta a las demandas y necesidades sociales de las regiones interculturales, al mismo tiempo que promueve el desarrollo, el uso, el fortalecimiento y la vitalidad de las lenguas nacionales y por ende de las culturas, con pleno respeto, tolerancia, responsabilidad, compromiso y solidaridad” (UVI, 2007: 9).

Orientación de Derechos: “Pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica. Se propone revalorar la costumbre jurídica y los sistemas normativos comunitarios, que regulan y resuelven los conflictos sociales mediante la conciliación y otras formas alternativas como la mediación, negociación, reconciliación, cabildeo y el diálogo de saberes. Se busca así fomentar, desde un enfoque intercultural, las prácticas de buen gobierno que brinden una justicia expedita, respeto a los derechos fundamentales y el cumplimiento correcto de los principios que inspiran la ética y la convivencia social” (UVI, 2007: 9-10).

Orientación de Salud: “La Orientación busca mejorar la situación de salud de las regiones rurales e indígenas, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de

diálogo entre diversos modelos médicos (oficial y tradicionales) y las comunidades, promoviendo procesos participativos ante los principales problemas de salud, lo cual implica la revalorización y revitalización de los saberes y prácticas de la medicina tradicional. Se incorporan elementos teóricos y prácticos para un intercambio intercultural, entendido como una relación de horizontalidad, respeto y apertura entre los diversos sistemas de salud, buscando oportunidades de trabajo complementario” (UVI, 2007: 10).

Las orientaciones canalizan a los estudiantes a realizar prácticas y trabajo de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y que participen en eventos de impacto nacional y estatal. La mayoría de ellos son jóvenes indígenas hablantes de tenek, náhuatl, tepehua, ñuhú (Huasteca), totonaco, zapoteco (tononacapan), náhuatl, zapoteco (Grandes Montañas), chinanteco, náhuatl, zapoteco mixe y zoque-popoluca (Selvas)” (DUVI, 2009, 29)



Primera generación de egresados de las cuatro sedes regionales de la UVI (cfr.

<http://www.miespaciolibre.com.mx/secciones/info.php?info=090729egresados.html>; consultado 26/02/2010)

Actualmente, tras el egreso exitoso de la primera generación (2005-2009), se encuentran cursando la licenciatura cuatro generaciones (2006-2010, 2007-2011, 2008-2012 y 2009-2013) en sus diferentes orientaciones y sedes regionales. En el 2007 la UVI contaba con 562 estudiantes, de los cuales 416 recibían becas Pronabes⁸, para el periodo 2007-2008 se gestionaron un total de 446 becas. En el 2009 la licenciatura atendía un total de 633 estudiantes, 162 en Huasteca, 109 en Totonacapan, 145 en Grandes Montañas y 216 en Selvas (DUVI, 2009: 29-32). En julio de 2009 egresó la primera generación con un total de

⁸ Son becas otorgadas a jóvenes de escasos recursos, a través del Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (Pronabes), con el objetivo de iniciar, continuar o terminar sus estudios superiores.

doscientos veintiún licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo de las cuatro sedes regionales.

Los “docentes-investigadores” de la UVI se caracterizan por:

“provenir de las mismas regiones por lo cual aportan a los alumnos sus conocimientos académicos, experiencias profesionales y saberes locales. Cada sede cuenta con seis profesores a tiempo completo – cinco responsables de cada una de las cinco orientaciones y un apoyo académico – y entre seis y ocho profesores a tiempo parcial. Algunos de ellos son profesionistas o cuentan con larga experiencia en la región por lo que se convierten en ‘expertos’ locales que participan en la impartición de módulos y/o experiencias educativas, relacionadas con su práctica profesional. En total, sumando personal a tiempo completo y a tiempo parcial e incluyendo los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede Xalapa, la UVI dispone de aproximadamente sesenta profesores” (Dietz, 2008: 362).

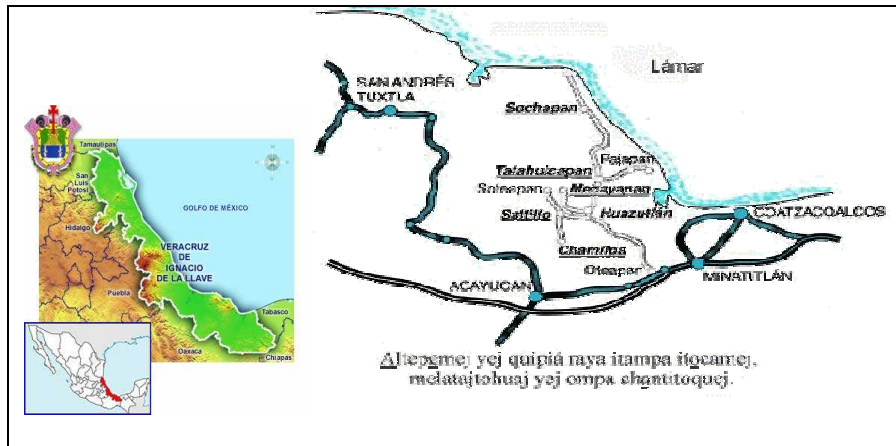
Las clases en cada una de las sedes se dan de manera presencial, semipresencial y virtual. La primera de ellas se refiere a la forma tradicional y áulica de impartir clases; la segunda promueve en el alumno procesos de aprendizaje independientes, pero con la supervisión del docente; en la tercera, en cambio, se busca la autonomía del estudiante con la ayuda de herramientas multimedia, electrónica y de internet. Sin embargo, los trabajos que más proliferan son los que se realizan fuera del aula, ya que la mayoría de los maestros organizan recorridos por las regiones dando la oportunidad a los alumnos de realizar entrevistas, interactuar con la gente – campesinos, médicos “tradicionales”, parteras, etc. –, y así desarrollar sus trabajos de investigación (Duclos, 2008, Mendoza Zuany, 2009b).

6.1.3 El contexto de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas

La UVI Selvas se encuentra ubicada en la comunidad de Huazuntlán⁹, fundada entre 1835 y 1838, perteneciente al municipio de Mecayapan, Veracruz (cfr. [mapa 5](#)). La zona en la que se encuentra la comunidad es costera-ganadera, pesquera y agrícola. Cuenta con una población indígena hablante de la lengua náhuatl de la cual el 18.2% es analfabeta, el 29.1% tiene la primaria incompleta y el 9.9% cursó la secundaria. La mayoría de los

⁹ “Se ubicó estratégicamente como cruce de camino” (UVI Selvas, 2009).

jóvenes de esta comunidad sólo cursan la educación primaria, ya que muchos emigran hacia otros puntos del país o al extranjero.



Mapa 5: Ubicación de la localidad de Huazuntlán Sede de la UVI Selvas¹⁰

En la comunidad existen dos centros de educación preescolar, dos escuelas de educación primaria y una telesecundaria; la preparatoria es impartida por el sistema abierto (Jaloma Cruz & López González, 2008:16; COMUDERS, Mecayapan, 2008: 21-22). Las movilizaciones del Consejo Regional Indígena Nahua y Popolucá¹¹ y del comité local de la región logran que se instaure la única institución de educación superior, la Universidad Veracruzana Intercultural ubicada de forma provisional en el antiguo albergue escolar propiedad del extinto INI¹², actualmente CDI.

Un reclamo continuo del consejo regional se refería a la creación de una institución de educación superior en la sierra – ya fuera un instituto tecnológico o una universidad. En un principio, la comunidad había realizado dos solicitudes ante el entonces Gobernador del estado, Miguel Alemán Velasco, para la construcción de un instituto tecnológico que atendiera a los jóvenes de la sierra, pero no obtuvieron respuesta alguna. El comité promotor de la UVI en ese entonces ya realizaba peticiones ante el gobierno federal para instaurar el proyecto de la UVI (Matus Pineda, 2008: 65-66).

Posteriormente, al entrar en contacto con la Universidad Indígena de Villahermosa, Tabasco, el consejo regional opta por demandar una universidad indígena. Como recuerda un miembro del Consejo Regional,

¹⁰ Fuente: Enciclopedia de los Municipios de México, Edo. Veracruz de Ignacio de la Llave.

¹¹ Formado en el año 2000.

¹² “En la nueva generación que inicia en el 2009, la UVI Selvas se ubicara en la carretera que va de Huazuntlán a Tatahuicapan y Pajapan” (UVI Selvas, 2009).

“Allá los compañeros ya tenían su universidad, pero no una universidad registrada, ellos estaban luchando [*por tener su registro, pero con ellos*] tuvimos la oportunidad [...] de compartir un poco de nuestra cultura y nuestro pensamiento [...]. De ahí nos nace la idea [*de*] empezar a luchar [*por una universidad*] (Taller de identidad celebrado del 8-9 /12/2008 en la Sede Selvas).

Desde entonces, en todas sus marchas la organización empieza a solicitar una universidad indígena. Es así como el comité promotor de la UVI entra en contacto con el consejo regional, uniendo esfuerzos para establecer una de las sedes de la UVI en la región. Se forma un patronato integrado por Celerino Bautista (representante), Vidal Hernández Martínez (secretario) y el entonces regidor de Mecayapan (tesorero). Su función principal era dar a conocer el proyecto logrando establecer la UVI en la localidad de Huazuntlán debido a que el entonces Comisariado Ejidal, Víctor Hernández Bautista, ofrece veinte hectáreas para la futura construcción de la universidad.

Hasta la fecha, la UVI Selvas ha tenido tres coordinadores, Vidal Hernández Martínez (de agosto de 2005 a agosto de 2006), Crisanto Bautista Cruz (de agosto de 2006 a agosto de 2008), y desde agosto de 2008 se encuentra al frente de la institución Marco Antonio Romero Ramos. El quipo que apoya su coordinación está formado por un apoyo académico, un apoyo administrativo, un apoyo secretarial y un responsable del centro de cómputo.



Coordinador y ex-coordinadores de la UVI Selvas: de izquierda a derecha, Marco Antonio Romero, Crisanto Bautista y Vidal Hernández, durante la ceremonia de graduación de la primera generación (2005-2009) de la UVI- Selvas, en Huazuntlán, Ver. Foto: Laura Mateos. Archivo *InterSaberes*.

Las instalaciones se encuentran rodeadas de árboles frutales, cuenta con un centro de computo, una biblioteca, un espacio acondicionado para su coordinación y administración, una cafetería (ubicada al aire libre), una cancha de básquetbol, baños, seis pequeñas aulas y dos palapas¹³ que funcionan como salones de clases – aunque por su gran tamaño una de

¹³ Es una forma de vivienda que se encuentra al aire libre, su techo es de palmas secas y tiene soportes de madera o cemento.

ellas se convierte en un salón de eventos múltiples¹⁴. Al igual que las otras sedes, la UVI Selvas aún carece de la infraestructura necesaria para atender a sus alumnos, pero ni la falta de aulas ni los cambios de clima impiden sus actividades de formación. La mayoría de los estudiantes toman clases al aire libre, debido al calor que se concentra en los salones, ya sea debajo de los árboles de mango o en las dos palapas¹⁵.

La sede es un pequeño “laboratorio” políglota en la que se pueden escuchar conversaciones en náhuatl, núnah+’yi (Zoque-popoluca), diidzaj (Zapoteco) tsa jujmí (Chinanteco), mixe, español y hasta inglés. Cabe aclarar que es la sede en la que se concentra un mayor número de estudiantes, “quizás por una combinación entre el largo proceso organizativo y asociativo que existe en la región [*o porque*] es donde había potencialmente una mayor demanda de acceso a servicios educativos de nivel superior” (DUVI, 2009: 29).



Maestros, administrativos y alumnos en los inicios de la UVI- Selvas (2005).

Foto: Vidal Hernández, Archivo *InterSaberes*.

A través de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en la región selvas se busca “impulsar la creación de profesionales sensibles, creativos y comprometidos con el análisis práctico de las condiciones locales, al fortalecimiento de las lenguas nacionales, al reconocimiento y desarrollo de saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones horizontales y a la relación sociedad-naturaleza, al fortalecimiento organizativo de esfuerzos locales dinamizando paralelamente redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial” (UVI Selvas, 2009, s.p.).

¹⁴ La construcción de esta palapa se debe a las asambleas comunitarias y a la donación de los materiales por personas de la comunidad.

¹⁵ Cfr. ilustraciones en el anexo 7. En la sede Selvas, como en las otras sedes, se han adquirido terrenos para construir sus instalaciones formales; en el caso de la UVI Selvas la construcción concluirá a lo largo del año 2010.

Para lograr su objetivo, la sede promueve un trabajo comunitario, dialógico y transdisciplinario, los cuales se ven aterrizados en los proyectos de los alumnos, “en su participación en asambleas comunitarias, talleres con la comunidad, entrevistas y recorridos de campo siempre con el acompañamiento de maestros, campesinos expertos ‘locales’ y un sinfín de actores de la región” (UVI Selvas, 2009, s.p.).

Los alumnos, en su mayoría indígenas, se muestran ávidos de conocer. Desde su ingreso, se involucran en proyectos de investigación, a diferencia del sistema educativo tradicional en el nivel superior, vinculados con sus comunidades. En sus trabajos de investigación se reflejan formas de entender, preservar, mejorar y transformar su realidad, así mismo los compromisos que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. Entre los temas que abordan en ellos se encuentran la herbolaria, ecoturismo, rescate cultural, agricultura, ganadería, organización social, desarrollo comunitario entre otros. La mayoría de sus trabajos de investigación se realizan de manera “colectiva”, las clases a menudo se caracterizan por “asambleismos”, en ocasiones interminables, en los que los alumnos “comparten sus conocimientos, ilustran [*los contenidos de las materias*] con experiencia vividas [*y*] refutan en base a ejemplos de su cotidianidad” (Duclos, 2008: 12).

Son alumnos con características propias¹⁶, se visualizan como:

“sujetos sociales en transformación que [*interactúan*] en la búsqueda de una mejor calidad de vida; para ello [*tratan*] de conocer a las comunidades, sus necesidades, problemas y propuestas para crear con ellas alternativas viables y factibles que [*les*] lleven al desarrollo sustentable con pleno respeto a las diferencias. [*Preenden*] cambiar el modelo tradicional de llevar conocimiento a las comunidades y trabajar de manera conjunta para lograr el mejoramiento y desarrollo de manera sustentable (Jaloma Cruz & López González, 2008: 17). De cara al futuro se visualizan como “una sociedad estudiantil consciente de las necesidades de [*sus*] comunidades [...] comprometidos con su comunidad, estado y país [*trabajando*] para mejorar las condiciones de vida de las comunidades [*y*] promoviendo la diversidad cultural (Jaloma Cruz & López González, 2008: 17-18).

La primera generación inició en 2005 con un total de ciento cinco estudiantes, en el año 2009 egresaron setenta y nueve profesionistas, los cuales lograron realizar proyectos de

¹⁶ Las citas corresponden a las relatorías generadas en el Taller de identidad UVI, celebrado el 29 de marzo de 2007 (cfr. Jaloma Cruz & López González, 2008).

investigación vinculada en distintas comunidades de la región apoyados por los presidentes municipales de Pajapan, Tatahuicapan, Chinameca, Soteapan, Mecayapan, Uxpanapa, Oteapa entre otros. Además de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Reserva de la Biosfera en los Tuxtlas, Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Organización Tssooka-Teyoo de la Sierra, Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIyB), Proyecto Sierra Santa Marta, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable (COMUDERS), por mencionar algunos (UVI Selvas, 2009, s.p.).



Ceremonia de graduación: alumnos de la primera generación (2005-2009) de la UVI- Selvas, en Huazuntlán, Ver. Foto: Laura Mateos

Esta generación se tituló de dos orientaciones con veintinueve proyectos de investigación, once de Sustentabilidad¹⁷ y dieciocho de Comunicación¹⁸. Los estudiantes egresados se visualizan como “profesionistas comprometidos con los grupos sociales diversos de la región sur del estado de Veracruz, a través del intercambio, la construcción y producción de saberes para reconocer el fortalecimiento y difusión de las lenguas y culturas en una convivencia intercultural armónica, incluyente y respetuosa de la zona” (UVI Selvas, 2009: s.p.).

Entre maestros y alumnos se puede vislumbrar la pretensión de construir relaciones “horizontales”. En algunos casos se les puede ver claramente comprometidos con su región, existen quienes hablan de sus trabajos con el “corazón y fe” (Duclos, 2009, 201-202). El trabajo de los maestros consiste, principalmente, en adaptar teorías y metodologías

¹⁷ Sus temas en esta orientación se encuentran relacionados con el desarrollo forestal, sistema agroforestal, el manejo de encinares, manejo alternativo de la ganadería, producción y comercialización de la palma, producción cafetalera y servicios ambientales, impacto social y productivo de sistemas silvopastoril, entre otros.

¹⁸ En esta orientación los alumnos se titulan con trabajos relacionados con animación de lenguas, bodas tradicionales, alfarería, arte textil, radio comunitaria, bordado tradicional, patrimonio cultural, memoria colectiva del fandango, entre otros.

a las necesidades de las investigaciones de los alumnos; para lograrlo, casi siempre vinculan estrechamente la teoría a la práctica.

Los maestros de la sede conocen la región y provienen de distintas disciplinas, aspecto que enriquece la formación de los alumnos. Algunos de ellos se encuentran familiarizados con las prácticas comunitarias de la región, conocen metodologías participativas y han realizado trabajo comunitario. En la sede existen cinco docentes responsables de las orientaciones de la licenciatura, contratados a tiempo completo. Cada uno de ellos, además de impartir clases frente a grupo, realiza investigaciones propias. Existen maestros contratados a tiempo parcial, los cuales se coordinan con los responsables de Orientación y apoyan en la impartición de clases, en tutorías y en los proyectos de investigación de los alumnos.

6.2 El punto de partida: divergencia cultural inicial

En los siguientes apartados profundizaré en los aspectos biográfico-formativos de los actores que forman parte de la sede Selvas de la UVI. El objetivo es mostrar cómo cada uno de los actores explica desde sus lógicas personales e instituciones su confluencia con el discurso intercultural. Como mencionaba en el capítulo 3.3, los integrantes de los siguientes apartados son en su mayoría docentes de la UVI Selvas. Sin embargo, he incluido también a investigadores y participantes de organizaciones civiles y ONG's del contexto oaxaqueño. Su inclusión no es azarosa, responde más bien a las redes existentes entre Oaxaca y el sur de Veracruz, así como a las similitudes que encuentro en sus discursos de la interculturalidad. Indicaré en qué apartados participan, mostrando las semejanzas que tienen con los docentes de la UVI Selvas.

Aclaro que la divergencia cultural, al igual que en los casos anteriores, la conforman los aspectos personales, profesionales, experiencias institucionales y laborales con las que cuentan los docentes dentro de su institución. En las líneas siguientes desarrollo cada una de ellas.

6.2.1 Aspectos lingüísticos

Como ya indicaba, los sujetos que integran este grupo son docentes de la UVI Selvas y activistas críticos, esto es, personas dedicadas a cuestiones de desarrollo comunitario y comunalismo en el contexto oaxaqueño.

Los maestros son en su mayoría originarios de municipios aledaños a la sede Selvas, como Minatitlán, Chinameca, Mecayapan y Sochiapa; otros provienen del Distrito Federal y en un caso de Francia. Hay quienes son hablantes de lenguas indígenas como náhuatl y popoluca u otras lenguas como inglés y francés. Algunos consideran que entienden otra lengua diferente a la suya, como el zapoteco, el italiano y algunas de las variantes del náhuatl.

Los activistas críticos radican en zonas urbanas y pertenecen a la clase media alta. Uno de ellos es originario de Oaxaca, pero no habla una lengua indígena; el otro por su parte lleva radicando más de veinticinco años en esa ciudad.

6.2.2 Experiencias profesionales

Las experiencias de los docentes de la sede Selvas comprenden aspectos de docencia, investigación y vinculación. Hay quienes han desarrollado estos aspectos o parte de ellos. Resaltan trabajos realizados con organismos de la sociedad civil, con grupos sociales, organizaciones campesinas, instituciones académicas y de los gobiernos federal, estatal y municipal.

Son docentes que aportan conocimientos en cuestiones agrícolas, ecológicas y educativas. Algunos de ellos a raíz de su trabajo en la UVI se interesan por cuestiones comunitarias y se involucran en trabajos de investigación comunitarios, por ejemplo, maestros de informática que se integran a proyectos relacionados con el rescate de lenguas.

En su labor con organizaciones no gubernamentales, realizaron actividades relacionadas con ayuda humanitaria, desarrollo integral de mujeres, trabajo en aspectos emocionales, sistemas productivos y trabajos de investigación principalmente en la Sierra de Santa Marta. Otros trabajaron como facilitadores de procesos grupales y consultoría, en el diseño de programas y materiales para diferentes empresas y organizaciones, impartieron cursos empresariales, diseñaron y organizaron eventos y programas corporativos a nivel gerencial y directivo, así mismo, otros realizaron prácticas y trabajo de campo en contextos rurales y/o bilingües.

Son pocos los que han impartido clases antes de incorporarse a la UVI. Sus experiencias fueron adquiridas en los niveles de preescolar, secundaria, telesecundaria, bachillerato y universidad, tanto públicos como privados, así como en comunidades, en educación popular y en institutos tecnológicos, a nivel de maestría o especialización. Otros, en

cambio, entran como docentes sin tener experiencia alguna en docencia. También existen los que se inician en la docencia por necesidad económica, impartiendo clases particulares por invitación de instituciones.

La mayoría de ellos tuvieron durante sus estudios de licenciatura experiencias en trabajos de investigación, al realizar su servicio social, al ser becario de algún investigador, al realizar su tesis, desarrollar prácticas o trabajo de campo en comunidades. Existen quienes no han tenido experiencias previas de investigación hasta su trabajo en la UVI. Otros dicen haber realizado investigación “sin saberlo”, es decir, su trabajo en la comunidad implicaba un tipo de investigación no académica, adquiriendo tal carácter al incorporarse a estudios de licenciatura o maestría.

Una pequeña parte de ellos tienen experiencia en aspectos de vinculación, al trabajar aspectos relacionados con la cafecultura, por ejemplo. Otros por su formación no se han involucrado en temas de vinculación o intervención. Pocos han tenido experiencias de liderazgo desarrollándolas en organizaciones civiles y ONG’s, por ejemplo, promoviendo una radio comunitaria en la región¹⁹, participando en movimientos de resistencia²⁰ o impulsando la formación de cooperativas.

Los activistas críticos también tienen experiencia en aspectos académicos, de investigación y vinculación, en diferentes grados. Uno de ellos ha tenido mayor contacto con ONG’s, desarrollando proyectos comunitarios y de educación informal. En instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, ha impartido clases, también ha desempeñado trabajos en instituciones de gobierno como directivo. El otro, por su parte, tiene una experiencia más académica. Ha impartido clases a nivel de licenciatura y maestría, se ha dedicado a la formación de maestros e intelectuales indígenas en la Academia de Lengua Indígenas Mixe, fue investigador en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), trabajando aspectos de comunalidad, educación indígena y habilidades agrarias, además de desempeñarse como docente en una institución de educación superior de Oaxaca.

¹⁹ Cerca de la sede en la comunidad de Amamaloya hay una radio comunitaria llamada en lengua náhuatl Aamay-Iyoltokniwan que significa “la voz pura de la sierra” se escucha en el 102.5 F.M. La radio es una iniciativa de una organización denominada Consejo Regional de Pueblos Indígenas Nahuas y Nuntajxyi del Sur de Veracruz en esta organización participa uno de los entrevistados como impulsor del proyecto junto con un grupo de estudiantes de la sede selvas. La radio opera desde el 25 de febrero de 2007.

²⁰ Entre los movimientos de resistencia que mencionan se encuentra el de protesta por las altas tasas de energía eléctrica. Las cooperativas generadas están relacionadas con la ganadería y agricultura.

6.2.3 Vínculos institucionales

Las instituciones con las que han colaborado son centros educativos (privados y/o públicos), asociaciones civiles, organizaciones campesinas, secretarías, ONG's y dependencias de gobierno. Entre las educativas se encuentran el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Universidad del Golfo campus Minatitlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Veracruzano de Educación para Adultos (IVEA), el Instituto de Ecología de la UNAM, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en una asociación civil denominada Fomento Cultural Educativo y el Centro de Investigaciones Tropicales de la UV (CITRO). Impartieron talleres de orientación profesiográfica, de sexualidad y de autoestima. Son pocas las instituciones académicas que nombran, debido a que su experiencia como docentes es escasa.

Entre las asociaciones u organizaciones se encuentran la Asociación Civil Sierra de Santa Marta, ONG's de productores agrícolas y agropecuarias, el Consejo Regional de Pueblos Indígenas, la Alianza Mexicana por la Autodeterminación de los Pueblos (AMAP), organización campesina Tssooka-Teyoo A.C. Hay quienes han trabajado en instituciones gubernamentales como Petróleos Mexicanos (PEMEX), Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas (CDI), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) y en presidencias municipales.

Las temáticas que han trabajado en estas instancias abarcan cuestiones de género, derechos indígenas, salud, autoestima, defensa del territorio, sistemas de investigación geográfica, sociolingüística, producción sustentable (producción de maíz criollo), apicultura, desarrollo infantil, pautas de crianza, pobreza, migración, educación ambiental, lectura y escritura de lengua indígena, desarrollo sustentable, producción agropecuaria, transformación de las estructuras familiares, entre otras. También han seguido de cerca a diversos actores como directivos, gerentes, líderes de partidos políticos, organizaciones, dependencias o instituciones religiosas; han participado con mujeres, campesinos, jornaleros, ganaderos, etc., para mejorar sus condiciones de vida o sus sistemas de producción. Por ejemplo, en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se han desempeñado como instructores municipales, realizando actividades de coordinación entre municipios y capacitando al personal para efectuar censos. En el Proyecto Sierra de

Santa Marta²¹ han capacitando a promotores, buscando alternativas de manejo sustentable de los recursos naturales que mejoren las condiciones de vida de la población, básicamente nahua y zoque-popoluca. En el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) han coordinado actividades técnico pedagógicas y administrativas, se han encargado de la supervisión, desarrollado eventos y realizado programas de este organismo. Han trabajado en Unidades de Manejo para la Conservación y Aprovechamiento Sustentable de la Vida Silvestre (UMAS) buscando la conservación y aprovechamiento de la flora y fauna silvestre.

Por su parte, los activistas críticos tienen contacto con instituciones educativas, principalmente de educación superior, como la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, Centro de Estudios Antropológicos, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, con distintas ONG’s de Oaxaca y organizaciones como ANADEGES del Sur Pacífico y el Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño.

6.2.4 Itinerarios formativos

La formación de los docentes de la UVI Selvas es muy diversa; existen licenciados en pedagogía, antropología, con especialidad en lingüística, en sistemas computacionales administrativos, ingeniería en sistemas agroproductivos, sistemas de producción agropecuarios, agronomía, sociología, diseño en la comunicación gráfica, medicina veterinaria, lengua inglesa y biología. Algunos tienen especialidades en socioeconomía rural, manejo de vida silvestre (fauna silvestre), en educación ambiental, asesoría humanista y manejo de grupos y en competencias de la lengua española. Pocos cuentan con nivel de maestría, los que tienen este grado han cursado una maestría en desarrollo comunitario, desarrollo rural y educación intercultural. Existen quienes además de tener una formación académica cuentan con una formación “práctica”, debido a que cuentan con saberes locales y/o experiencias comunitarias. En ese sentido un docente recuerda:

“Parte de mi formación fue mi maestra, la doctora Luisa Paré y otros biólogos y agrónomos de la Sierra Santa Marta [...]. Siempre me estaban inculcando de

²¹ Es una asociación civil interdisciplinaria, sin fines de lucro creada en 1990; recibe recursos del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, de la Universidad de Carleton, Canadá, y del Centro Canadiense de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CIDR); <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-1838.html>

la agroecosistema campesino de la cultura popoluca, cómo empezó el rescate. Pero también me inculcaron que yo tenía que formarme más, que no tenía que quedarme en un nivel de bachillerato, que tenía que cursar una licenciatura y formarme mucho más” (E- Santo, 2007).

Varios de los docentes se encuentran realizando posgrados vinculados con la educación intercultural, estudios de género, administración de tecnología, psicología y desarrollo comunitario. En la actualidad existe un maestro realizando estudios de doctorado, tres tienen maestría, cinco de ellos se encuentran cursándola²², catorce tienen el grado de licenciatura y uno de ellos es pasante de licenciatura. La sede cuenta aproximadamente con veinticuatro maestros, ocho maestros de tiempo completo y dieciséis profesores por horas (DUVI, 2009:34-35).

Por otra parte, los activistas críticos son sociólogos y antropólogos sociales. Ambos se encuentran estudiando un posgrado, uno una maestría en desarrollo regional y otro un doctorado con en estudios amerindios en la Universidad de Leiden, Holanda.

6.2.5 Cursos que imparten

Entre las experiencias educativas que imparten los docentes de la UVI se encuentran: habilidades del pensamiento, diagnóstico comunitario, análisis de información para diseño de intervención, inglés, taller de lectura y redacción, animación de los procesos participativos, computación, identidad y globalización, organización y participación; cultura, lengua y desarrollo humano, lengua local, teoría social, gestión sociocultural, proyectos comunitarios, territorio y región, cosmovisiones; estado, nación e identidad, diversidad cultural, indicadores culturales y estadísticos, introducción a la investigación, ecología, etnoecología y agroecología, trabajo grupal, elaboración de textos y prensa, medios impresos alternativos, entre otras.

Para trabajar los contenidos de las materias en las clases, los maestros tratan de correlacionar aspectos teóricos con saberes comunitarios, aportaciones de actores regionales o saberes locales. Un maestro comenta su experiencia:

“Hay algunos [*maestros*] que hemos tenido como que mucha cercanía con las comunidades y sabemos que cada cultura tiene sus propias formas de

²² La mayoría de estos cursan la maestría ofrecida por la DUVI, Maestría en Educación Intercultural, de corte profesionalizante.

aprehensión, y por lo tanto como que queremos enseñar o queremos formar a los jóvenes en base en eso, es decir, retomar [*aspectos*] de los diferentes modelos [*educativos*] y de las prácticas comunitarias y plasmarlo en nuestros alumnos. Yo he hecho lingüística formal muy pesada, pero [*para trabajarla*] también retomo las ideas de mis abuelos o de gente de mi comunidad [...]. Trato de hacer una correlación entre la cuestión teórica y la cuestión comunitaria, eso sí lo hemos aplicado en las clases” (E-Crisanto 2, 2007).

Establecen una dinámica de trabajo en base a diálogos y debates para poder aprovechar y/o vincular aspectos de la vida comunitaria y experiencias previas con trabajos de investigación. En ese sentido una maestra comenta:

“Yo trabajo mucho entorno al diálogo, debates [...] y de acuerdo a los saberes de los estudiantes, ya sean propios o que los recojan a través de sus investigaciones de sus familias, de su vida en las comunidades y todo esto [...]. Trabajo con las experiencias de otras regiones y con actores [*de la región*] que vienen a compartir experiencias y las ponen a debate para que los chavos vayan construyendo su propia visión en base a eso” (E-Veronique, 2007).

En las clases tratan de hacer visibles diversos conceptos y visiones del mundo; si no existen, las construyen de manera conjunta. Combinan los contenidos de sus materias con las actividades de investigación que realizan los alumnos. Sin embargo, consideran que el tiempo dedicado a algunas materias es corto e insuficiente para las cosas que tienen que trabajar; esto se debe a que muchos alumnos se centran en sus investigaciones y trabajos de tesis.

Los activistas, en cambio, destacan su interés por temáticas relacionadas con la educación formal e informal, la autonomía y su relación con la vida comunal, derechos indígenas, educación indígena, aspectos de territorialidad, violación de derechos humanos, desarrollo comunitario, aspectos metodológicos y pedagógicos, medicina tradicional, entre otros. Estas temáticas las han impartido en contextos académicos o con actores de la sociedad civil.

6.2.6 Tareas y funciones que realizan

Las principales funciones que realizan los maestros de la UVI Selvas son la docencia y la

investigación, mientras que sólo una minoría realiza trabajos de vinculación. Asesoran, tutelan y coordinan proyectos de investigación de los alumnos. En sus asesorías, trabajan aquellos aspectos de las clases e investigaciones que se les dificultan a los alumnos.

Intentan trabajar de manera conjunta con otras Orientaciones de la licenciatura y sus maestros, realizan planeaciones para las investigaciones de sus alumnos, supervisan los contenidos de sus proyectos, constituyen diferentes formas de evaluación, establecen contacto con otras sedes de la UVI para mejorar sus formas de abordar los contenidos de sus clases. Existen quienes realizan o han realizado proyectos de investigación con organizaciones de la región; hay por su parte un intento por generar un vínculo con los actores de la región por lo cual llevan a cabo encuentros de actores²³.

Realizan prácticas y visitas guiadas a instituciones, organizaciones y comunidades. El conocer las prácticas de las comunidades les permite ayudar a sus alumnos. Sin embargo, los docentes luchan con el tiempo, las asesorías y tutorías no son suficientes para los alumnos que tienen; algunos consideran que la calidad de las mismas a veces no es la adecuada. En ocasiones se les hace inevitable realizar clases de manera tradicional.

Respecto a los activistas críticos, uno de ellos es director y académico en los bachilleratos integrales comunitarios de Oaxaca; en el Fondo Editorial del Instituto de Educación Pública se encuentra a cargo del área de investigación, además de realizar proyectos de investigación sobre habilidades agrarias. El otro es consultor independiente, evalúa proyectos de investigación y ejerce la docencia y la investigación.

6.3 El modelo cultural interno

He construido el modelo cultural interno de estos actores con aquellos aspectos que toman como referencia para explicar su cercanía hacia lo intercultural; experiencias y creencias que de manera consciente e inconsciente permean su identificación, adscripción o definición de “lo inter”.

Dos aspectos integran dicho modelo; por un lado, aquello que origina su adscripción a lo intercultural; y, por otro, los sucesos, documentos y/o iniciativas que marcan la proliferación del discurso tanto en el contexto mexicano como en el veracruzano.

²³ Es un espacio de intercambio de experiencias entre los principales actores de la región, maestros y alumnos. Los alumnos tienen la oportunidad de conocer así las problemáticas que estos actores atienden y las metodologías de trabajo que adoptan para dar solución a los problemas que se presentan en la región; además, tienen la posibilidad de en un futuro realizar prácticas, voluntariado o trabajar con ellos en sus proyectos. El encuentro no tiene una periodicidad establecida.

6.3.1 Fuentes del discurso intercultural

En el análisis se han identificado cuatro aspectos por los cuales estos actores dicen haberse vinculado a la interculturalidad: por convivir con otras diversidades, por formar parte de una cultura indígena, por colaborar en el ámbito comunitario y por trabajar en una universidad intercultural.

Aproximación por convivir con otras diversidades

Solamente una maestra de la UVI Selvas considera que su vinculación con la interculturalidad inicia con su paso por una universidad que aglutina un conjunto de diversidades. El convivir con personas de diferente estrato social, cultura, tradición, etc. le permite comprender y entender otras formas de pensar y de ser. Al respecto una maestra comenta:

“Mi paso por la UNAM fue muy aleccionador [*para*] entender la diversidad. La diversidad era un elemento que yo ya había vivido [...], en la universidad mi compañera de carrera y con la que compartí muchas cosas era de otra preferencia [*sexual, también*] el tipo de trabajo que yo tenía me daba la visión de esa diversidad, no sólo sexual, religiosa, étnica y económica, porque [*trabajaba*] en una zona rural indígena” (E-Aimé, 2007).

Considera que convivir con otro tipo de diversidades le ha generado un “choque con su propia cosmovisión”, ya que se da cuenta de sus propias diferencias. Además, le es posible reconocer así su propia identidad.

Aproximación por pertenecer a una cultura indígena

Aunque ninguno de los maestros afirma que por su “condición étnica” se acercan a la interculturalidad, sí describen la necesidad de buscar un discurso capaz de mostrar que el hecho de pertenecer a un grupo indígena no es motivo de exclusión. Al respecto un maestro explica:

“Desde pequeño [*me*] había preguntado por qué existen diferentes grupos culturales y lenguas, pues al vivir en un contexto en el que cohabitan zoques-popolucas, nahuas y pequeños grupos de zapotecos, observaba que cada uno

de estos grupos poseían lenguas diferentes y comportamientos culturales diferentes. Además, que entre los propios nahuas como los de Oteapan, Pajapan y Mecayapan los habitantes hablaban de forma distinta y tenían costumbres distintas, por lo que necesitaba tener alguna respuesta” (AE-Crisanto 2, 2007)²⁴.

El discurso intercultural les otorga respuestas a sus interrogantes, al grado de adentrarse en él. Así mismo, descubren que dentro de sus grupos étnicos existen diferencias, pero que a pesar de ellas conviven:

“Vengo de una familia humilde, de descendencia náhuatl, no lo hablo pero ahí está [*la lengua*]. Mi familia está dividida por cuestiones religiosas, mi madre era pentecostés, tengo hermanos que son católicos, la mayoría [*de mi familia*] es evangélica, pero esa diferencia no nos limita a hablar con los demás. [*Todo eso me ha*] cambiado, desde mi pensamiento, desde mi forma de ver mi propia comunidad, me ha dado como un panorama más diferente” (E-Victoria, 2007).

Llegan a la interculturalidad para valorar lo propio, autoidentificarse como indígenas y para a partir de ahí poder interactuar, comprender y dialogar con los demás.

Aproximación por participar en proyectos comunitarios

Los docentes reconocen su fructuosa participación en proyectos comunitarios, en los cuales han interactuado con diferentes actores. En estos proyectos luchan por la obtención de recursos, logrando solucionar problemas concretos como el manejo de recursos naturales o el desarrollo de microempresas. Mencionan que en esos contextos han aprendido a trabajar de forma colaborativa:

“El trabajo con grupos campesinos siempre es un proceso de aprendizaje, siempre se trata de compartir saberes” (E-Tonalli, 2007).

Son espacios en los que realizan acciones participativas, desarrollan estrategias que permiten el consenso, la negociación y la participación de los involucrados. En el trabajo comunitario implementan proyectos de intervención sin causar conflictos entre los actores, debido a las habilidades que desarrollan:

²⁴ En adelante AE se referirá a la autoevaluación que realizaron los docentes de la UVI Selvas en el marco del ya mencionado proyecto *InterSaberes*.

“Tengo experiencia en el trabajo comunitario. En la sierra de Zongolica estuve en contacto con cuatro comunidades y eso me ayudó mucho, me permitió tener una visión más general de lo que son las comunidades, de cómo tratar a la gente [...]. Participé en otro proyecto como coordinadora [...], mis funciones eran ir en representación de la empresa a las comunidades en la Sierra, en la comunidad de la Magdalena, eran cuatro comunidades [...]. Yo tenía que llevar el control de las asambleas, realizábamos registro de asambleas, registro de actas. Yo daba las instrucciones o asesoramiento básico sobre el tratamiento del agua y su cuidado [...]. El trabajo comunitario me encanta por la convivencia con la gente [...], trabajar con gente que en realidad está abandonada, pero que es feliz” (E-Victoria, 2007).

Son espacios en los que aprenden a sobrellevar las diferencias individuales, ejercitan la humildad y sensibilidad, estimulan el fortalecimiento y la autonomía de los grupos con los que participan. Tienen la capacidad de trabajar con personas de diferentes sectores, experiencias y saberes, entablan relaciones con distintos actores, colaboran en red con individuos y organizaciones, establecen relaciones igualitarias y tratan de adaptarse a distintas circunstancias para trabajar. El desarrollo y manejo de estas habilidades les posibilita adentrarse a discursos que promuevan prácticas que ya realizaban; por ello llegan a la interculturalidad. No obstante, hay quien se inicia en trabajos comunitarios que no abordaban temas sociales, por ejemplo el manejo de la fauna silvestre. Sin embargo, se ven en la necesidad de trabajarlos, para ello recurren al enfoque intercultural. Un maestro cuenta su experiencia:

“El proceso de trabajo y de investigación relacionado con la propia fauna silvestre, pues, me lleva a otros ámbitos, productivos, sociales, culturales y étnicos [...]. Mi trayectoria fue de las especies hasta llegar a las poblaciones humanas [...]. Mucha de la formación la he recibido más por parte de los grupos rurales, campesinos, cazadores, ganaderos, agricultores, me han formado en muchas cosas, son libros no escritos que están ahí [...]. Los diagnósticos relacionados con fauna, ganadería, agricultura me han involucrando en cuestiones más políticas de resistencia, luchas por justicia y equidad [...]. Esto me fue dando otra puerta para analizar muchas cosas (E-Juan Carlos, 2007).

Consideran importante trabajar bajo la noción de interculturalidad para comprender y tratar de solucionar otros temas de las regiones; de ahí estriba su aproximación a lo intercultural.

Aproximación por participar en la UVI

Antes de describir la forma en que los docentes tienen su primer contacto con el término y el enfoque intercultural, detallaré los motivos por los cuales deciden trabajar en una universidad intercultural.

Los maestros se involucran en el proyecto de la UVI por invitación directa de los coordinadores del proyecto, por acudir a una convocatoria o por medio de sus redes u organizaciones. Son maestros que simpatizan con el proyecto por su perfil académico:

“La propuesta del proyecto me atrajo porque [...] me doy cuenta que en nuestra zona no hay mucho escrito sobre cuestiones antropológicas y cuestiones lingüísticas y que en la Sierra había un gran desequilibrio, mientras que en las ciudades estaban todas las condiciones para hacer una carrera universitaria. Acá en la Sierra no había nada, no habían las condiciones. El proyecto me llamó mucho la atención porque yo quería regresar a mi tierra [...], quería ofrecer algo que yo ya sé, que ya había experimentado y que quería compartir” (E-Crisanto 2, 2007).

Otro aspecto que considera principal para su incorporación fue “el hecho que este proyecto estuviera pensado para la población más vulnerable” (AE-Crisanto, 2007). La mayoría de los docentes indica que su principal motivo para participar en la UVI consistió en llevar la educación superior a “zonas marginadas”. Les convence la adaptabilidad del proyecto a la región, les atrae por sus experiencias con ONG’s, investigaciones, prácticas y trabajos de campo realizados en contextos rurales y/o bilingües. Piensan que la propuesta genera oportunidades de desarrollo a la región, pero sobre todo de aprendizaje, ya que vincula a los jóvenes con actores de las comunidades cercanas:

“Aquí [*en la UVI Selvas*] hay muchas oportunidades para los chicos [...], hay una vinculación muy grande con la comunidad en cuanto a Sustentabilidad y en cuanto a Comunicación y otras Orientaciones” (E-Ivette, 2007).

También les interesa por las carreras que ofertaba²⁵. Eran carreras no convencionales que les permitirían trabajar en base a sus experiencias. En ese sentido, un maestro comenta:

“Me llama la atención del proyecto las carreras, la propuesta educativa, pedagógica y política me resultaba muy coherente, a diferencia de otro tipo de sistemas educativos que llevan hacia otras cosas” (E-Juan Carlos, 2007).

Cabe aclarar que una vez dentro de la UVI, algunos de los maestros practican por primera vez cuestiones de docencia, investigación y vinculación. El maestro de inglés recuerda:

“Me explicaron que el proyecto era una universidad distinta, y sobre la marcha fui conociendo lo que en verdad era. En un momento decía '¡changos que hago aquí!' No encontraba la vinculación todavía porque no sabía cómo meter el inglés en esto, porque siento que todavía no cuadra mucho [*nunca había participado en*] proyectos de investigación ni de vinculación, ésto se fue dando precisamente a mi llegada en la UVI” (E-David 2, 2007).

Del mismo modo, por primera vez trabajan con conceptos y términos como la multiculturalidad, la diversidad cultural, la educación intercultural y la interculturalidad. Al respecto una entrevistada expresa:

“Te voy a hacer totalmente honesta, antes no había escuchado de intercultural. Tal vez estaba yo un poco fuera, una vez que comencé yo a trabajar [*en la UVI*] es donde he escuchado el concepto” (E-Ivette, 2007).

Otro maestro narra su experiencia:

“Cuando vi el término, la verdad yo no sabía ni que onda. Yo nada más decía yo voy a entrar a trabajar [*en la UVI*] y ahí aprenderé. Cuando entré la verdad lo intercultural no sé que era [...]. Una vez estando adentro, ya poco a poco fui construyéndome el concepto de lo poquito que escuchaba y de lo que podía rescatar, me hice un concepto” (E-Antonio, 2007).

En sus inicios la UVI implementaba para sus docentes recién contratados cursos de inducción en donde se explicaba el enfoque intercultural así como conceptos básicos, formas de trabajo y evaluación. Sin embargo, a pesar de los cursos que recibieron, algunos de los maestros consultan las antologías de las materias, que se imparten dentro de la licenciatura, para tener una idea de lo que significa el término:

²⁵ Anteriormente decíamos que la UVI inicia con dos carreras Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural y con un programa transversal de Lengua y cultural.

“Fue muy interesante aprender lo que era lo intercultural, recuerdo que Shantal y Cuauhtémoc nos dieron una idea [...]. Mi primera impresión era 'esto está muy fumado'. Después me puse a leer la antología de diversidad cultural para conocer el enfoque. Consulto también la antología de lectura y redacción, venían lecturas así como de diferentes lugares, así fui entendiendo lo que era lo intercultural” (E-Julieta, 2007).

En cambio, hay quienes sí están familiarizados con otros conceptos vinculados con la interculturalidad, pero no con la interculturalidad como tal:

“El concepto de interculturalidad pues hasta ahora no lo tengo claro [...], pero antes no lo conocía. Lo empiezo a conocer a partir de la UVI. Yo había escuchado hablar de multiculturalidad, diversidad cultural, pero no de la interculturalidad” (E-Juan Carlos, 2007).

La falta de familiaridad con el término responde a aspectos relacionados con su formación y a las actividades que realizaban antes de entrar a la institución.

6.3.2 Antecedentes del discurso intercultural

Aclaro que dentro de las entrevistas no existen aspectos que los docentes UVI determinen como antecedentes del discurso intercultural; sin embargo, en los documentos oficiales²⁶ de la DUVI se encuentran enumerados una serie de escritos y declaraciones que a nivel internacional, nacional y estatal sustentan el aterrizaje de la interculturalidad en el contexto de la UVI²⁷. Son referentes indirectos que los docentes tienen presentes por su inmersión a la institución.

Un primer aspecto que posibilita la configuración del campo de la interculturalidad y su derivada educación intercultural, según la DUVI, es “la reestructuración de las ciencias sociales” (UVI, 2007a:19-22; SEMV, 2006). La especialización de las ciencias y su consecuente fragmentación generan un sin fin de perspectivas, campos y objetos de estudio que buscan atender distintos fenómenos sociales que habían sido descuidados por las disciplinas especializadas. Los estudios de la interculturalidad, como un nuevo campo, surgen para dar cuenta de la complejidad de interacciones entre diversos individuos,

²⁶ Me refiero específicamente al Libro Blanco (2009) y al documento base de la licenciatura en Gestión Intercultural para el desarrollo (2007).

²⁷ No sólo el manejo de la interculturalidad, sino la apertura de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

grupos y culturas. Su objetivo es brindar respuesta a las demandas de minorías culturales y étnicas marginadas y excluidas que reclaman una inclusión y participación en las estructuras de poder. La generación de este campo, en el contexto de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, hace posible la valoración de los saberes derivados de espacios no científicos ni académicos, a través de un trabajo interdisciplinario, que es uno de los objetivos dentro de la denominada reestructuración de las ciencias sociales.

Otros aspectos que fertilizan la creación de este campo de estudios son las innumerables declaraciones internacionales generadas por organismos como la UNESCO y la OIT. Entre los escritos que se enumeran en los documentos de la DUVI están: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), la Declaración de la UNESCO de 1997 y de 2001 sobre Diversidad Cultural; la Declaración universal de los derechos lingüísticos (1995), la Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien (1990), el Marco de acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Dakar Senegal (2000) y la Declaración de Cochabamba (2001, 2003). Estas declaraciones internacionales reconocen el derecho a la educación de los pueblos indígenas, enaltecen la participación de los mismos para construir un tipo de educación pertinente, capaz de desarrollar capacidades y habilidades en los involucrados generando así transformaciones en su vida. Promueven la alfabetización en zonas rurales vulnerables e impulsan la valoración de la diversidad y la interculturalidad estableciendo prácticas educativas en las lenguas indígenas (UVI, 2007a: 48-52).

Entre los documentos y declaraciones que aluden a nivel nacional se encuentran el Programa Nacional de Educación (2001-2006) y los subprogramas sectoriales de la SEP, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la reforma de la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación (2003), el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001), el marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, en el contexto de la perspectiva intercultural, de la CGElyB entre otros (UVI, 2007a:52-57). En todos estos documentos existe un reconocimiento de la diversidad cultural, se promueve su respeto y difusión, tratando de sensibilizar así a la población mexicana. Enfatizan la necesidad de brindar y generar prácticas educativas interculturales, erradicando con ello la discriminación, el racismo y la marginación. Las propuestas que establecen se centran principalmente en grupos vulnerables y en situación de pobreza.

A nivel estatal enuncian el Plan Veracruzano de Desarrollo (2005-2010) y el Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana, en los cuales se acuerda ampliar la cobertura educativa, reduciendo así los índices de marginación de las comunidades, abrir oportunidades de educación a los menos favorecidos, pero sobre todo generar una valoración y un respeto por las culturas de las regiones del estado de Veracruz (UVI, 2007a:57-60).

Las declaraciones y documentos aquí enumerados preparan el camino no sólo para la interculturalidad, sino para la generación de programas educativos que reconozcan los saberes de las regiones y que preparen a profesionales comprometidos con su realidad. Por ello, son tomados como referentes en los programas oficiales de la LGID que ofrece la DUVI.

Los activistas críticos, en cambio, aseguran que la interculturalidad debe su origen a los movimientos sociales que se generan en los países desarrollados y subdesarrollados; movimientos que se crean por cuestiones de migración, racismo, condiciones sociales, choques culturales, pero principalmente por desigualdades económicas,

“Todo este rollo [*de la interculturalidad*] viene de Europa, se genera por movimientos sociales que de fondo tienen algo económico [...]. Esta discusión llegó a las universidades y entonces se empieza a hablar de pedagogías interculturales, debido a que en el aula te encontrabas a hijos de migrantes, de diferentes nacionalidades y no sabes cómo atenderlos. Y como nosotros nos traemos todo tan fácilmente, pues llega un poquito tarde a América Latina y México [...]. En México se inicia con el discurso desde la política de Estado, supuestamente para dar respuesta a las peticiones del movimiento indígena [...], y pues aquí con el movimiento zapatista como que cae como anillo al dedo” (E-Alma, 2007).

Movimientos feministas, lesbianos-gays, indígenas, entre otros impactan en las políticas de estado, generando así el *boom* del discurso intercultural. En ese sentido un actor opina:

“Yo pienso que la interculturalidad es ante todo una respuesta del estado a una necesidad política. O sea los estados que de repente se dieron cuenta de que la diversidad habitaba en su territorio y tuvieron que pensar en una forma de relación, y entonces pensaron en la interculturalidad” (E-Benjamín, 2007).

Para estos actores, es importante tomar en cuenta los distintos antecedentes que tiene el discurso en el contexto europeo y latinoamericano:

“Hay una gran diferencia entre los lugares en dónde surge la interculturalidad, que son las capitales, imperios, colonias o ex colonias [...]. Pero no es lo mismo la interculturalidad como respuesta del estado a la diversidad en España que en México. En España y Europa es la respuesta no a los pueblos originarios sino a los inmigrantes. Los inmigrantes no ocupan territorios históricamente, no tienen poder, son minorías. En el caso México es diferente, los pueblos originarios ocupan un territorio, por ejemplo en Oaxaca estos grupos son poder dentro del territorio, tiene derechos de antigüedad y tiene una historia viejísima” (E-Benjamín, 2007).

Por último, señalan que a pesar de ser un discurso que se construye desde los movimientos sociales, toma elementos de la antropología para posteriormente encontrar su espacio en el campo educativo.

6.4 Las pantallas lingüísticas

A continuación describo las pantallas generadas por la UVI y los docentes de la sede Selvas. En el primer caso, se trata de pantallas que son resultado de la revisión de los documentos oficiales; en el segundo éstas se configuran del análisis de las entrevistas realizadas tanto a los docentes de la UVI Selvas como a los activistas críticos.

6.4.1 Pantallas lingüísticas institucionales

Pantalla lingüística de la DUVI

En los documentos de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), la interculturalidad queda descrita como:

“Un concepto en construcción que responde a una visión dinámica de la realidad, interculturalidad que es posible entender como una cualidad atribuible a cualquier relación entre distintas culturas en donde se reconoce la diversidad y pluralidad (UVI, 2007a: 9).

La naturaleza activa e inacabada del concepto la debe al carácter contingente de la realidad. Esta idea se genera a raíz de las influencias teóricas que tienen los principales gestores y

creadores del proyecto UVI, pero sobre todo por el manejo que tienen de la noción de “juegos del lenguaje”. El SEMV dentro de la UVI realizó, en su última fase, un seminario sobre los *Elementos Teóricos de los Estudios Interculturales* (2005- 2006), con el objetivo de teorizar y sistematizar desde una perspectiva filosófica las dimensiones ontológica, epistemológica y práctica de la interculturalidad, ahí se analiza la teoría de Wittgenstein. Sin embargo, la idea de *juegos del lenguaje* se refleja en la UVI por la trayectoria e influencias de su principal creador y gestor, Sergio Téllez Galván. Su simpatía por la propuesta del análisis político del discurso, concretamente del discurso educativo y de la teoría de juegos de lenguaje marcan su posicionamiento teórico-epistemológico, pero sobre todo se reflejan en su discurso de la interculturalidad (cfr. Téllez, 2000).

A través de esta noción se determina que el significado que tiene una palabra se encuentra relacionado con el contexto en que es enunciada, por tanto, su significado no queda únicamente circunscrito al ámbito proposicional. Así, un objeto, acción, concepto o práctica puede ser construido o interpretado según la formación discursiva desde la cual se produce y observa; el uso de un concepto en la interacción social muestra que éste es diverso, cambiante y que queda abierto a la construcción de nuevas significaciones dentro de un determinado medio social y cultural. Como consecuencia, los conceptos son dinámicos y están sometidos a continuas alteraciones. Esta idea permea la definición de interculturalidad, por ello es calificada como un concepto en construcción.

Así mismo, la relación e interacción a la que la interculturalidad se refiere, se destaca por:

“El respeto, la escucha, la apertura, la comprensión, el entendimiento y el reconocimiento de las diversas cosmovisiones a partir de las cuales las culturas se constituyen, ordenan, clasifican e interpretan su mundo” (UVI, 2007a: 9).

De manera particular, la UVI comprende la interculturalidad como un enfoque que expande la realidad en distintos sentidos (político, económico, social, etc.), lo cual implica:

“Un mirar y un hacer imbricados, un mirar y hacer simultáneos encaminados a crear y construir relaciones sociales, económicas y políticas equitativas que coadyuven al desarrollo sustentable de las culturas” (UVI, 2007a: 9).

El “mirar y hacer” se realiza en la LGID a través de la triangulación de la investigación, la docencia y la vinculación (cfr. gráfica 5), pero sobre todo por adoptar como base el “diálogo de saberes”. Lo anterior posibilita no sólo el reconocimiento de los sujetos que

participan en la construcción del conocimiento, sino su comprensión, debido a que se rompen con prejuicios y jerarquías, pero sobre todo se desarrolla la empatía:

“El enfoque intercultural se alimenta de tradiciones y perspectivas teóricas que posibilitan la comprensión de la alteridad [...]. Asume una postura que considera la complejidad y el dinamismo de la realidad, lo que invita a reconocer y dialogar con posicionamientos diversos, además considera la cualidad procesual, dialógica e inacabada del conocimiento y del saber” (UVI, 2009: 19).

Reconocen que se trata de un enfoque que no solamente desafía el campo de la educación sino el político y epistemológico. En el campo de la educación, el enfoque impacta al concebir a la educación más allá del ámbito escolar, y en el epistemológico al cuestionar la noción de conocimiento y saber (UVI 2007a, 22; DUVI, 2009: 20-21).



Gráfica 5: Investigación, docencia y vinculación en la UVI²⁸

²⁸ Fuente: Dietz & Mateos Cortés (2007).

6.4.2 Pantallas lingüísticas actorales

En las siguientes líneas analizo las ocho pantallas construidas a raíz de nuestro análisis; varias de ellas se relacionan con las ya analizadas en los capítulos 4.3.4 y 5.4.2.

Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad

Solamente los sujetos de la UVI forman esta pantalla. Estos sujetos expresan, al igual que los ATP's y los integrantes del SEMV, que la interculturalidad tiene una estrecha relación con la diversidad cultural e incluso afirman que ésta se visibiliza y revaloriza en la medida en que se aplique la interculturalidad. Con los actores del capítulo 5 coinciden en que la diversidad no se caracteriza exclusivamente por cuestiones de lengua, sino por otros elementos como el estatus social, la religión, el género, la orientación sexual, la etnicidad, entre otras. Indican que el que se tome uno de estos elementos como marcador de la diversidad, responde a las lógicas de los individuos, comunidades e instituciones.

Manifiestan que la diversidad dentro de la UVI Selvas es “evidente” y positiva, ya que permite el enriquecimiento de los sujetos. Sin embargo, afirman que a pesar de su visibilización, no existen prácticas que posibiliten su valorización e inmersión en el aula. Creen que son los alumnos los que en su día a día revalorizan la diversidad, por ello son éstos los que en verdad la practican. Un maestro comenta:

“Veo que la interculturalidad está más avanzada en nuestros alumnos que en nosotros mismos como docentes [...]. El respeto a la diversidad yo veo que los alumnos lo están tomando más en serio, más así como 'no pasa nada si alguien es homosexual o es lesbiana' es comprensible [...]. Se comprende si alguien pertenece a tal grupo cultural o no, si alguien no comparte mi idea [...]. Creo que eso está más maduro y consolidado con los chavos” (E-Crisanto 2, 2007).

Para muchos docentes, la interculturalidad significa e implica una determinante actitud ante la diversidad. Esta actitud se caracteriza por ser positiva — “de buena onda”. Implica en cierta forma una apertura hacia la otredad, hacia lo que no somos. El proceso que genera esta actitud es la “escucha mutua”²⁹:

²⁹ En sentido hermenéutico sería intentar escuchar la voz del otro y la mía, es decir, intentar comprendernos sin establecer de antemano prejuicios y estereotipos, como indicaban los actores ya analizados en el capítulo 4.

“Creo que trabajar con un enfoque intercultural sería primero valorar la diversidad, valorar las diferencias, no verlas como una amenaza sino como una riqueza [...]. Valorar la parte de 'podemos estar en desacuerdo, pero no por ello nos vamos a distanciar', el darnos cuenta que podemos tener diferentes puntos de vista de los compañeros, sin que eso signifique que seamos enemigos, porque tenemos una postura polarizada acerca de algo. Que sea una actitud incluyente, de, bueno, todo es válido y tan válido es tu punto de vista como el mío y podemos discutir y llegar a un punto medio. Precisamente para evitar esas polarizaciones o rivalidades que se podrían dar. El valorar que cada persona es un mundo [...] y darnos cuenta de la riqueza y de lo complejo que hay” (E-Julieta, 2007).

La interculturalidad permite el tratamiento y la comprensión de la diversidad. Lo anterior es posible sólo si establecemos una *escucha mutua*, es decir, si reconocemos lo que nos es propio y ajeno con respecto a los otros, pero a la vez percibiendo y comprendiendo al otro desde su propio lugar o contexto, desde lo que él es y nosotros no somos. Como consecuencia, para practicar la interculturalidad es importante realizar un proceso de reflexión y autoreflexión que nos permita este doble reconocimiento, de lo propio y ajeno, lo cual se desarrolla construyendo una actitud positiva ante la diversidad.

Para otros, es un término que incluye a la diversidad, entendida como aquello que se tiene en común pero que nos hace diferentes. Además, resaltan que su origen se encuentra en las prácticas sociales:

“La entiendo como que somos diversos [...], la entiendo más como una actitud, como una práctica de interrelaciones sociales. Claro, no existe por sí misma, la interculturalidad se puede construir en una práctica social [...]. La interculturalidad puede existir sólo a través de las prácticas sociales, donde haya inclusión, aceptación, donde exista un sentido común [...]. Lo intercultural creo que es cuestión de práctica [...]. En ella no debemos cerrarnos, hay que tener clara la tolerancia a la diversidad” (E-Tonalli, 2007).

En las prácticas sociales se realiza una pluralidad de interacciones, por ello hay quienes afirman que constantemente vivimos en la interculturalidad. Por otro lado, sugieren que para ejercerla es importante desarrollar una mirada ética, debido a que en nuestro encuentro con el otro tenemos que hacer un reconocimiento recíproco de normas y valores.

Dentro de esta pantalla lingüística, la interculturalidad hace que nos reconozcamos como sujetos diversos, complejos, reflexivos, críticos y autocríticos, como sujetos que son en la medida que interactúan con los demás.

Interculturalidad como promotora de equidad

Dentro de esta pantalla, la interculturalidad fomenta tanto la valoración de la igualdad como de la diferencia. Una maestra de la UVI Selvas expresa:

“La interculturalidad la concibo desde la parte práctica, más desde las actitudes, muy de cómo me ubico yo frente a los otros. En ese ubicarme, me ubico más desde una idea de igual a igual, con sus diferencias, con sus maravillosas diferencias [...], sería el ponerme en un nivel horizontal en donde todos tenemos aspectos muy importantes que compartir” (E-Julieta, 2007).

Aunque existen similitudes entre las culturas, cada una de ellas conserva sus especificidades. A pesar de sus diferencias, en la equidad las culturas tienen un trato justo, igualdad de oportunidades, pero también una valoración de sus particularidades. La equidad, según los entrevistados, es el fundamento de la interculturalidad:

“La interculturalidad la entiendo como la interrelación entre las culturas que tienden a la equidad pero sin olvidar el concepto de poder [...]. La interculturalidad tiene sobre la base la equidad” (E-Nury, 2007).

La equidad a la que hacen referencia va más allá de los aspectos económicos o materiales, supone un respeto a la diversidad. Por ello, la interculturalidad promueve en su visión la equidad, lo cual supone igualdad entre todos, pero no implica que todos debamos de ser tratados de igual forma, debido a las especificidades, particularidades y diversidades que existe en cada uno de nosotros.

Interculturalidad como el intercambio que existe entre las culturas

Esta pantalla se relaciona con la anterior y con aquella que considera a la interculturalidad como interacción, ya examinada en el capítulo 4.3.4. Aquí veremos que cuando hablamos de interculturalidad nos referimos al intercambio, a la interacción, a la relación entre culturas, individuos o grupos (lesbianas, gays, “darketos”, entre otros). Al establecerse éstos, se generan intercambios ya sea de costumbres, tradiciones y saberes. Los

intercambios que se establecen deben darse, según los entrevistados, dentro de un mismo contexto y en igualdad de condiciones. Tienen la particularidad de desarrollarse en un ambiente de respeto, tolerancia y armonía. Un maestro explica al respecto:

“Se puede [*sic*] intercambiar las culturas, se pueden intercambiar entre nahuas, popolucas y otras etnias porque a veces nos cerramos a una propia cultura [...]. Cada comunidad tiene sus propias formas de organización, sus propias fiestas tradicionales [...]. Por ejemplo, los popolucas pues tenemos nuestros propios rasgos de organización y esos rasgos y todos esos rasgos en el enfoque intercultural, es formar y rescatar para que nuestros hijos y nuestros futuros nietos, pues, tengan esta visión y vean qué se hacía antes en cada etnia, esa es la parte más fuerte” (E-Santo, 2007).

A través de estas interacciones, los involucrados pueden reconocer y fortalecer sus rasgos identitarios, llegando a fomentarlos o reproducirlos tanto dentro como fuera de sus culturas.

Interculturalidad como diálogo

Ya en el capítulo 5.4.2 los ideólogos y actores del SEMV habían descrito a la interculturalidad como un espacio que permite el diálogo, no sólo de individuos, sino de disciplinas, teorías y conocimientos. Los actores analizados en este apartado, docentes de la UVI y los activistas críticos, no se alejan mucho de esa idea, ya que la consideran “un diálogo entre culturas”, que se genera si los dialogantes establecen relaciones horizontales y de igualdad. En ese sentido, un actor que trabaja aspectos de comunalidad en el contexto oaxaqueño explica:

“La interculturalidad es un diálogo horizontal entre culturas, un diálogo es siempre una relación más o menos horizontal, no puede haber un diálogo vertical porque eso no es un diálogo, es una imposición, es un monólogo. Entonces un diálogo es más o menos horizontal” (E-Benjamín, 2007).

Sin embargo, los mismos actores apuntan que en nuestro país no existen las condiciones necesarias para efectuar dicho diálogo:

“Entre las culturas de México ¿cómo pensar que puede haber interculturalidad cuando no hay condiciones de igualdad real? [...]. Es necesario que los

pueblos originarios creen las condiciones para la interculturalidad” (E-Benjamín, 2007).

La desigualdad hace imposible la horizontalidad, debido a esto proponen trabajar por el fortalecimiento de las culturas “minoritarias”, desarrollar su autonomía obteniendo así igualdad de condiciones. Nuestra tarea debe ser, según ellos, “reconstituir a los pueblos indígenas, transformar las estructuras en espacios de diálogo, para que aquellos puedan dialogar con la nación” (E-Benjamín, 2007). En cambio, sugieren que los pertenecientes a las culturas “dominantes” desarrollen su capacidad de diálogo, esto es, que sean capaces de escuchar, dejarse decir, encontrar en los “otros” aspectos que no han experimentado, descubrir al otro y así mismos en ellos:

“La interculturalidad es un diálogo de tú a tú, entre saberes, entre culturas, formas de ver, cosmovisiones y muchas cosas [...]. Para que haya un diálogo intercultural, tiene que haber igualdad en el poder y en la toma de decisiones” (E-Juan Carlos, 2007).

No existe interculturalidad si no existe una capacidad de diálogo, si no hay una disposición a escuchar y ver al otro como otro, como igual. Cuando únicamente se escucha a sí mismo o existe un distanciamiento con el otro, no se dialoga, y como consecuencia no se realiza la interculturalidad. No se dialoga, si una “cultura dominante ha impuesto sus concepciones y prácticas sobre las demás culturas” (Maldonado, 2005:15). En ese mismo sentido, un docente de la UVI Selvas menciona:

“Cuando no hay la comprensión del otro o cuando el otro hace como que te escucha, pero de repente pues no te escucha, realmente y no quieres dialogar, no se puede hablar de interculturalidad” (E-Crisanto 2, 2007).

Estos actores vinculan al diálogo con la interculturalidad porque consideran que en ambos debemos de ser capaces de buscar el acercamiento, de comprender y de escuchar.

Interculturalidad como el espacio en el que se comparten y dialogan saberes

Un aspecto que sobresale en esta pantalla lingüística es que en la interculturalidad se comparten y/o dialogan saberes. Aunque a primera vista la idea resulte simple, porque el término refiere a una constante interacción entre culturas, y al interactuar se llegan a intercambiar diferentes aspectos, los entrevistados insisten en señalarlo, debido a que

todavía persiste una descalificación de los saberes denominados locales, regionales, populares o tradicionales. Una docente de la UVI Selvas menciona:

“La interculturalidad es compartir tus conocimientos con otros, relacionarte con otras culturas. Es lo que está pasando en la UVI porque se están compartiendo conocimientos y saberes con las comunidades” (E-Ivette, 2007).

Al relacionarse con distintos actores de la región, se percatan de que en las comunidades existe una riqueza de saberes, pero que no se tiene conciencia de ello debido a la sobrevaloración de los saberes denominados “científicos”. A raíz de esto, afirman que si queremos llegar a la interculturalidad, tenemos que estar dispuestos a dialogar con estos otros saberes:

“Yo creo que la interculturalidad permite ese compartir con muchos puntos de vista culturales, y a lo mejor hasta apropiarte de algunos, compartir otros [...] en base al respeto, la empatía, la apertura o sea la concibo más en esa parte de actitudes que permiten compartir y valorar las culturas de cada quien, los puntos de vista de cada quien, las preferencias de cada quien y, bueno, fomentar un diálogo y una participación” (E-Julieta, 2007).

Argumentan que tendría que hablarse de interculturalidad sólo cuando entre las culturas se empiecen a compartir conocimientos y saberes de manera igualitaria y no de forma categórica:

“La interculturalidad es la convivencia de nosotros con las culturas inmersas dentro de nuestra propia región, compartiendo nuestros conocimientos y saberes, sean empíricos o científicos y que propongamos una alternativa de vida para nuestro desarrollo [...]. Es como la forma de respeto a lo ajeno, la participación de lenguas y culturas distintas que conviven en una región” (E-David 2, 2007).

En esta pantalla lingüística, la interculturalidad se genera en el momento en que las culturas interactúan o dejan que otras interactúen con ellas, desarrollando aceptación, apertura y fascinación por lo “otro”:

“La entiendo como un diálogo, como una propuesta de dialogar. Para dialogar necesitas muchas cosas previas, como estar a un nivel igual. No debe de existir una cultura hegemónica que aplaste a otra. Para poder dialogar se necesita tener un mismo nivel de autoestima y de muchas cosas. La interculturalidad es

un diálogo de tú a tú, entre saberes, entre culturas, formas de ver, cosmovisiones y muchas cosas” (E-Juan Carlos, 2007).

Para que las culturas puedan dialogar, es importante que sean capaces de apropiarse de elementos de otras culturas, esto es, que sean permeables, accesibles, capaces de dar y recibir.

Interculturalidad como enriquecimiento

El hecho de tener mantener una apertura al otro, de dialogar con él y de compartir genera un enriquecimiento tanto de los individuos como de las culturas, manifiestan algunos de los actores que integran esta pantalla lingüística. Sugieren que si practicamos la tolerancia, la paciencia, la convivencia, el respeto y la escucha, nos desarrollamos mejor como sujetos, pero sobre todo practicamos la interculturalidad:

“La interculturalidad implica actuar en la tolerancia, ya que a través de ella confrontamos nuestras ideas, y esa confrontación [...] nos ayuda a compensar lo que nos dice un individuo de otra cultura, como un Chinanteco. Y lo que yo le doy a él, como Chinanteco, a ver cómo nos complementamos” (E-Victoria, 2007).

Para estos actores, es importante que cuando las culturas entren en contacto se vuelvan no sólo “complementarias”, sino receptivas. Consideran que dentro de nuestras relaciones sociales constantemente nos adscribimos a determinados grupos, y a la vez nos percatamos de nuestras diferencias. Sin embargo, adoptamos determinados patrones de ellos, nos complementamos y enriquecemos.

El carácter armónico y pacífico que se le atribuye a la interculturalidad aquí deja de lado la idea de que ella se genera, de igual forma, en espacios de conflicto. En ese sentido, un docente de la UVI Selvas señala:

“La interculturalidad puede existir sólo a través de las prácticas sociales donde haya inclusión, donde haya aceptación, donde exista un sentido común de futuro” (E-Tonalli, 2007).

Pareciera que debe su existencia a prácticas sociales inclusivas, positivas y participativas, que no se realizara en espacios de tensión y/o conflicto, como sucede a menudo entre organizaciones y grupos tanto indígenas como no indígenas:

“La interculturalidad es el respeto y la relación de las diversas culturas [...]. Es un respeto y valoración hacia una cultura diferente a la mía, y puedo ver las formas, las diferentes formas en que conviven [...]. Implica valorar, respetar y tratar de conservarla, sin imponer mis ideas a los demás” (E-Antonio, 2007).

Es un enfoque que parte de “vivencias felices”, “relaciones armónicas”, no cuestiona la existencia de estructuras hegemónicas, grupos marginados o estructuras de poder. Sin embargo, nuestras diferencias marcadas por factores económicos y sociales muestran que existen espacios de conflictos en los que también se genera la interculturalidad. Por último, dentro de esta pantalla “la interculturalidad no hace que las personas cambien, invita a entenderlas” (E-Victoria, 2007).

Interculturalidad como empoderamiento

A diferencia de la anterior, en esta pantalla los maestros coinciden en que la interacción que describe la interculturalidad no siempre es armónica. Y que para hablar de ella es necesario tener claro que entre las culturas, grupos e individuos existen diferencias, sobre todo en la distribución del poder:

“El hecho de que los nahuas convivan con los extranjeros o mestizos no es intercultural si no está sobre la base la equidad. [*Por ejemplo*], no existen las mismas posibilidades de educación para mí que para un extranjero o para un nahua y esto implica cuestiones de poder. El poder lo pueden tener otras culturas económicamente más fuertes” (E-Nury, 2007).

Aseguran que no todas las interacciones son armónicas y que hasta en los espacios de conflicto se genera la interculturalidad. No es un concepto que describa simplemente la convivencia de las culturas o grupos, sino que va más allá de ellas. Indican que para lograrla, los sujetos debemos de ser dinámicos, activos, capaces de tomar decisiones, desarrollar nuestro liderazgo y autonomía; pasar necesariamente por un proceso de empoderamiento y desempoderamiento. Una docente de origen francés recuerda:

“Es básico el proceso de empoderamiento y desempoderamiento para poder entrar a la interculturalidad [...]. Yo lo viví en lo personal, tengo quince años aquí [*en la comunidad de Huazuntlán*] y me di cuenta que me tenía que desempoderar, tenía que valorar otras culturas, ese era mi discurso, pero en mi interior seguía pensando que mi cultura era superior” (E-Veronique, 2007).

El proceso consiste en trabajar a título individual en el fortalecimiento, el reconocimiento y la valoración de nuestra propia cultura, logrando elevar nuestras capacidades y competencias; implica trabajar de forma colectiva y participativa en la reivindicación de nuestros derechos reduciendo así nuestra vulnerabilidad al conquistar espacios en las estructuras de poder dominantes.

Aunque la noción de empoderamiento, en la mayoría de los casos, se encuentra relacionada con los grupos marginados, minoritarios o vulnerables, los entrevistados consideran que es necesario trabajarla de igual forma con los grupos dominantes. Estos deben de realizar el proceso de manera inversa; desempoderarse para poder dialogar con los otros, reconocer que el “abuso” de su poder no les permite ser capaces de experimentar y desarrollar relaciones horizontales con los demás. Al desempoderarse, tienen que autocriticarse y autoevaluarse, hasta lograr de nueva cuenta el empoderarse. Como resultado, la interculturalidad se construye paralelamente a un proceso de empoderamiento y desempoderamiento (E-Veronique, 2007; E-Nury, 2007).

Interculturalidad como proceso en construcción

En el apartado 5.4.2, los instructores e ideólogos caracterizaban a la interculturalidad como un discurso abierto y dinámico. La noción que construyen los maestros de la UVI Selvas y los activistas críticos no se aleja mucho de ella. Estos sujetos la consideran un proceso en construcción debido a que no existen las condiciones necesarias para efectuarla. Señalan que la mayoría de las propuestas hasta ahora elaboradas por las organizaciones, las instituciones, los grupos sociales y el estado se encuentran encaminadas a establecer un reconocimiento de nuestra diversidad y que esto es sólo un primer paso hacia la interculturalidad. En ese sentido, una maestra explica:

“El concepto es una utopía, un sueño que queremos alcanzar. Yo no creo que la UVI, en este caso la sede Selvas, sea intercultural. Estamos en un proceso de interculturalidad, vamos avanzando desde el momento en que aquí conviven chicos de diferentes culturas” (E-Nury, 2007).

Otro docente coincide en señalar este carácter utópico:

“Es una utopía, es una cuestión que queremos construir [...]; en la UVI en diferentes ámbitos la interculturalidad no es viable, no existe” (E-Crisanto 2, 2007).

No es un concepto que describa únicamente la convivencia e interacción entre las culturas, se refiere también a determinadas praxis entre ellas. Para su realización es primordial el establecimiento de acuerdos y espacios de diálogo. Por otro lado, subrayan que las ambigüedades, las contradicciones y los abusos del término se generan porque se encuentra en construcción. Una docente describe cómo los alumnos “juegan” con el término:

“En una ocasión una alumna [*evangélica*] me pedía no asistir a la elaboración del altar [*de muertos*], me decía 'si yo lo hago voy a ser como seguidora de Satanás' [...]. Después, la misma alumna me decía 'a lo mejor no voy a participar en la puesta del altar pero yo le voy a traer las frutas'; yo decía, quizás está como poniendo una barrera [...], como diciendo 'respeto lo demás pero respétenme' [...]. Pero muchos [*alumnos*] abusan porque se dicen interculturales y echan la flojera [...], abusan del concepto dicen 'no quiero participar y respéteme'. Creo que es un concepto en proceso y se adapta para ciertas cosas, en un momento casi a todo llamamos intercultural y creo que debemos de distinguir entre lo que es y no intercultural” (E-Victoria, 2007).

Al ser un concepto en construcción, desconocemos los alcances y la vigencia del enfoque. Hay quienes lo describen como una “falacia” o “engaño”, debido a la forma en que es utilizado por sus autores y reproductores:

“La interculturalidad es un engaño [...]. En Oaxaca, por ejemplo, los maestros dicen 'no, pues, estamos haciendo un trabajo intercultural porque en el festival del día de las madres pusimos una marcha nortea, un baile chino y una danza peruana' y ya eso es interculturalidad” (E-Benjamín, 2007).

De sus creadores y difusores, critican su manejo ligero del enfoque:

“Sylvia Schemelkes piensa, por ejemplo, que la interculturalidad está reflejada en sus videos de *Ventana a mi comunidad*³⁰ [...]. Eso no tiene nada de interculturalidad, eso es el reflejo de la multiculturalidad, de la diversidad, pero la interculturalidad es una relación y una relación que hay que construir y no solamente que construir, sino que es necesario arrancarle al estado” (E-Benjamín, 2007).

³⁰ Son materiales didácticos realizados por la CGElyB, en el periodo en que Sylvia Schemelkes se encontraba como coordinadora de esa institución. Su objetivo es apoyar en la enseñanza del enfoque intercultural en educación primaria. Los materiales, en su mayoría videos, muestran la vida diaria de los niños de comunidades indígenas. Cfr. <http://ventana.ilce.edu.mx/>

En esta pantalla, la interculturalidad “es un escenario por construir” que implica voltear la mirada no a los grupos rezagados o minoritarios, sino a los que se encuentran en las esferas de poder. Los pueblos originarios, dicen, sin el conocimiento del concepto y enfoque, practican y son interculturales desde hace tiempo. Por último, piensan que la idea que el estado desarrolla de ella no respeta la diversidad cultural, y dan un ejemplo de ello:

“El concepto del estado con respecto a la interculturalidad no tiene que ver con ningún respeto a la diversidad, sino con una forma de uniformar o de homogenizar a la diversidad [...]. A mí me gusta usar el ejemplo de una caja de canicas. El estado no está pensando en que los mixes son verdes, los zapotecos son azules, los mixtecos son rojos y que entre todos hacen una caja multicolor. Está pensando que los mixtecos rojos deben de perder su característica roja para ser canicas multicolores, que los mixes verdes deben perder su característica verde para ser multicolores y entonces el resultado es una caja multicolor. Pero una cosas es ser formado por puras canicas policromas o multicolores y otra muy diferente es ser formado por montones de canicas de distintos colores. Esa metáfora que me gusta usar para pensar mal de la interculturalidad, para sospechar de ella como una propuesta del estado que puede derivar en eso, sobre todo cuando todo mundo sabe lo que es la interculturalidad, pero nadie la define”(E-Benjamín, 2007).

Según estos actores, hay que “sospechar” de los conceptos de interculturalidad que se construyen no sólo desde el estado, sino desde las instituciones; ya que la mayoría de ellas establecen definiciones que poco tienen que ver con la realidad o con las demandas de los grupos. Estos sujetos parten del supuesto de que los creadores del discurso intercultural persiguen algún propósito y por ello restringen sus definiciones hacia el sector indígena.

Hasta ahora, a lo largo de estos tres capítulos empíricos, hemos visto cómo los participantes del discurso intercultural no sólo se presentan como receptores de él, sino como generadores de un propio discurso. Realizan complejas combinaciones de roles e identidades socioculturales en el momento de transferir y/o reproducen significados de lo “inter”. También he analizado y elucidado que sus diferencias abarcan aspectos sociales, económicos, académicos, profesionales y culturales. Pero aún con estas diferencias se identifican y construyen significados para trabajar en el marco de la interculturalidad.

En el siguiente capítulo se contrastarán los resultados obtenidos en el análisis de cada uno de los tipos de actores presentados: ATP’s, maestros normalistas, directivos de la DGEI,

ex-directivos del INI, instructores del SEMV, ideólogos, docentes de la UVI Selvas y activistas críticos.

7. INTERMEDIARIOS Y CAMPOS DE TRANSFERENCIA: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En tiempos de globalización mediática y de industrias culturales desterritorializadas, pero también de academias cada vez más transnacionalizadas y culturalmente hibridizadas (García Canclini, 2001, 2005), no sólo los “capitales golondrina”, las mercancías y las personas migramos entre países, continentes y culturas – también los discursos, las ideas y los modelos educativos se encuentran insertos en flujos migratorios transnacionales. Como desarrollaba con más detalle en la introducción, el objetivo central de la presente investigación ha consistido en conocer a través de tres estudios de caso veracruzanos, estrechamente entrelazados entre sí, las diferentes formas en que es definida y/o concebida la interculturalidad en actores pedagógicos y académicos que reciben localmente discursos exógenos y globalizados sobre “lo intercultural”, los adoptan, rechazan y/o resignifican en función de sus trayectorias biográficas, sus percepciones institucionalizadas y sus intereses específicos. En el último paso de este proceso de investigación, resumo aquí los resultados comparativos de los tres estudios de casos, resaltando no sólo las confluencias e influencias entre los tres tipos de actores analizados, sino centrándome en identificar las emergentes funciones de intermediación y traducción que estos actores desempeñan en sus respectivos campos de transferencias de discursos y significados. Para ello, contextualizo mis resultados en el debate contemporáneo sobre los saberes localizados y globalizados, para por último formular algunas conclusiones conceptuales y metodológicas que aspiran a consolidar este novedoso campo comparativo y transnacional de la investigación intercultural.

Una mirada cosmopolita-provincializadora

Una empresa “meta-discursiva” como la aquí realizada pudiera parecer una necesidad meramente intra-académica. Sin embargo, y muy lejos de ello, este trabajo se inscribe en un proyecto más amplio, que es a la vez un proyecto intelectual y un proyecto político (Lins Ribeiro & Escobar, 2006): se trata de resituar antropológicamente los saberes y conocimientos que están en movimiento, de “provincializar” los discursos occidentales y de enlazarlos con otros saberes, con otros discursos, que requieren ser “cosmopolitizados desde abajo”. Ello contribuye a evitar caer en un “provincialismo metropolitano” (Chakrabarty, 2000), que sigue estando tan arraigado en la academia. Para el caso de la

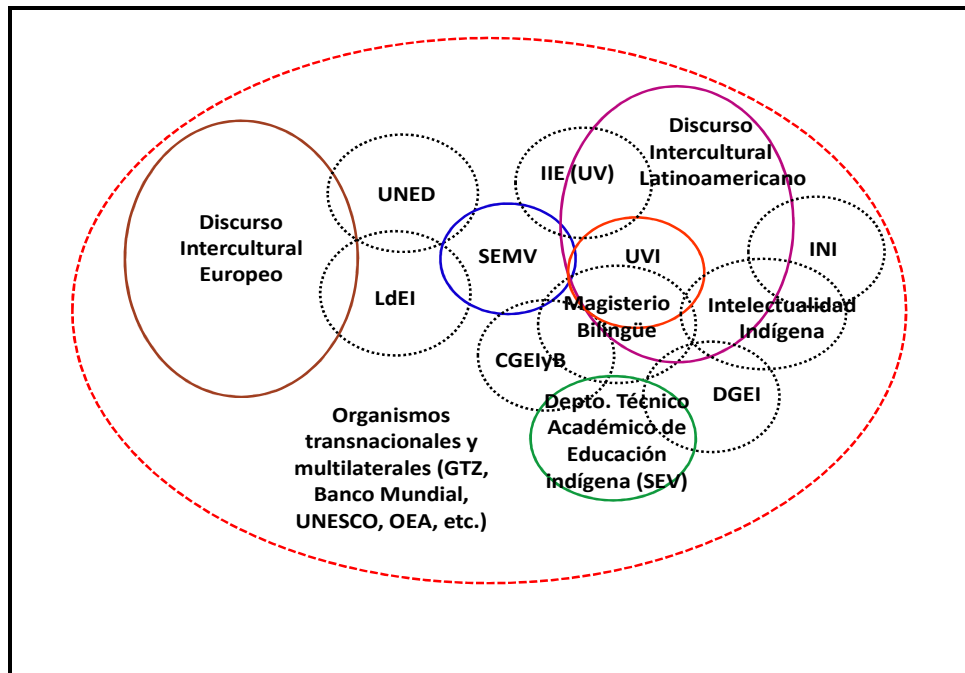
antropología, Lins Ribeiro & Escobar (2006) distinguen entre el centro y la periferia de la disciplina:

“El provincialismo metropolitano es la ignorancia que los antropólogos de los centros hegemónicos tienen acerca de la producción de conocimiento antropológico en sitios no hegemónicos. El cosmopolitismo provincial refiere al muy exhaustivo conocimiento que la gente en los sitios no hegemónicos tiene de la producción en los centros hegemónicos” (Lins Ribeiro & Escobar, 2006: 30).

Una antropología consecuentemente mundializada será aquella que logre situar sus conocimientos en el tiempo y espacio y ponerlos en diálogo mediante una mirada etnográfica doblemente reflexiva con los actores estudiados. El resultado será una multiplicidad de antropologías las “antropologías del mundo / en el mundo” como aquellas propuestas y defendidas por Krotz (1997) como “antropologías del Sur” (Krotz, 1997). Este tipo de ciencia social situada y relacional, reflexiva y consciente de su mirada específica, contribuirá a erosionar artificiales fronteras disciplinarias tanto como cánones de saberes sesgadamente definidos como “normales” o “únicos”:

“Vemos el empoderamiento de las ‘antropologías en el mundo’ como una intervención dirigida hacia la implosión de las limitantes disciplinarias que subalternizan modalidades de prácticas e imaginarios antropológicos en nombre de un modelo de antropología no marcado y normalizante” (Restrepo & Escobar, 2004: 111).

La presente investigación ha pretendido contribuir a este giro paradigmático, que no se limita a la antropología, sino que desafía a todas las ciencias sociales, mediante un análisis minucioso de la migración transnacional del discurso intercultural globalizado desde la perspectiva de los actores locales y regionales que participan en dicho proceso migratorio-discursivo. Recurriendo a una serie de categorías analíticas propuestas originalmente por la historiografía de las “transferencias interculturales” (cfr. capítulo 2), se ha logrado identificar y reconstruir la trayectoria del discurso intercultural desde que surge en diferentes contextos – en parte latinoamericanos, pero sobre todo europeos –, hasta que “aterriza” en los actores educativos aquí estudiados. La gráfica 6 visualiza de forma un tanto simplificada y en solamente dos dimensiones estas confluencias e influencias que – como hemos visto a lo largo de los capítulos 4 a 6 – son sumamente complejas, multidimensionales y multi-actorales.

Gráfica 6: Confluencias e influencias discursivas en torno a la interculturalidad¹

Lo que acerca este análisis migratorio-discursivo al arriba mencionado giro paradigmático de las antropologías y ciencias sociales del sur es precisamente esta mirada multi-actoral, en la visibilización empírica de procesos de traducción discursiva desde lo local. Este procedimiento más “traductológico” se distancia epistemológicamente de la propuesta “naturalista” de Sperber (2002, 2005). Sperber desarrolla una “epidemiología de las representaciones” (2002: 92, 2005: 58), mediante la cual pretende analizar cómo las representaciones culturales migran de un contexto a otro y cómo se difunden de forma causal, empíricamente estudiable. Evidentemente, Sperber se basa en un modelo proveniente de las ciencias naturales, al optar por modelos epidemiológicos-distribucionales. Coincido con Díaz de Rada (2010) cuando critica que la subyacente “lógica correlacional” de la propuesta sperberiana intenta sustituir un análisis interpretativo por otro, supuestamente causal. Sin embargo, las representaciones como las aquí analizadas para el discurso intercultural no son reducibles a causalidades, sino que se trata, en palabras de Díaz de Rada (2010) de “convenciones”, sentidos verbales-referenciales que sólo son interpretables en función de sus contextos específicos. Por tanto, no pueden ser reducidos a agregaciones de elementos como en las epidemiologías virales (Díaz de Rada, 2010).

¹ Fuente: elaboración propia.

El conocimiento migrante, el discurso que migra en el espacio y el tiempo, por tanto no es analizable en su contenido como tal, lo cual llevaría a una substancialización y esencialización de sus características (Dietz, 2009). Más bien, se trata de estudiarlo y compararlo en sus procesos de traducción y “mediación intercultural” (García Castaño & Barragán Ruiz-Matas, 2004) así como en sus campos de transferencia (Charle / Schriewer / Wagner, 2006). Esta dimensión de mediación y transferencia aleja aún más la presente investigación del mencionado enfoque epidemiológico y la acerca a lo que Santos (2005, 2006) acuñó como una “ecología de saberes”. El estudio de los discursos como saberes migratorios requiere de una dimensión no sustancial, sino relacional, no aporística, sino contextual y pragmática de los discursos y sus portadores-protagonistas:

“Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad: la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber” (Santos, 2006: 26-27).

Las pantallas lingüísticas identificadas

Tal como especifiqué en el capítulo 3, para contribuir a esta noción pragmática y situacional de los saberes discursivamente estructurados he concatenado a lo largo de este trabajo un análisis “semántico” de estos discursos (cfr. capítulos 4.2 a 4.3, 5.2 a 5.3 y 6.2 a 6.3) con una mirada “sintáctica” hacia las estructuras institucionales que subyacen a dichos discursos (cfr. capítulos 4.1, 5.1 y 6.1), he identificado una constelación de diferentes “pantallas lingüísticas”, características de tres tipos de actores educativos veracruzanos (cfr. capítulos 4.4, 5.4 y 6.4).

Contrastando estas pantallas analizadas, lo primero que llama la atención es la homogeneidad de las pantallas institucionales frente a la heterogeneidad de las pantallas actorales; de la misma forma, cabe resaltar que las tres instituciones estudiadas generan pantallas lingüísticas diferentes y discrecionales, que no se solapan entre sí, mientras que los actores participan, a la vez, de diversas pantallas. Ello demuestra que las tres instituciones que participan en la transferencia del discurso intercultural hacia actores veracruzanos, i.e. la SEV, el SEMV de la UV y la UVI Selvas, logran cohesionar su discurso oficializado y delimitarlo frente a las demás instituciones.

En su calidad de maestros, instructores, ATP's, directivos y académicos, como actores entrevistados, por su parte, suelen reproducir aspectos provenientes de las pantallas lingüísticas oficializadas por sus respectivas institucionales (cfr. capítulo 4). Sin embargo, a la vez, generan todo un abanico de pantallas diversas, caracterizadas por una gran heterogeneidad de matices discursivos. En este sentido, es muy ilustrativo que los actores adscritos a la SEV como maestros normalistas, maestros bilingües o ATP's así como sus respectivos directivos, oscilan entre dos tipos de pantallas:

- por un lado, una visión indigenista de la interculturalidad, que se basa en las lenguas indígenas y en “contenidos étnicos” provenientes de la diversidad cultural del país, pero que se percibe básicamente como mosaico de culturas indígenas:
- y, por otro lado, una visión pedagógico-actitudinal de la interculturalidad, que frente al peso del normalismo nacionalista “clásico” valora ahora lo diverso como enriquecedor, vivencial y pedagógicamente aprovechable para promover actitudes de tolerancia frente al “otro”.

Esta tensión entre dos nociones en el fondo antagónicamente opuestas, de “interculturalidad para indígenas” frente a “interculturalidad para todos”, refleja, sin embargo, la tensión irresuelta entre el legado indigenista y particularista del subsistema educativo aquí estudiado y la herencia del normalismo homogeneizador, desafiado por una imperante necesidad de diversificación y actualización cara a la heterogeneidad de la sociedad mexicana contemporánea (Schmelkes, 2006b, Mateos Cortés & Dietz, 2009a).

Los actores académicos, por su parte, estudiados aquí como integrantes del SEMV de la Universidad Veracruzana (cfr. capítulo 5), se distinguen no sólo en su pantalla oficializada frente a la SEV y la UVI Selvas, sino también en sus respectivas pantallas personales, actorales. La tensión bipolar entre indigenismo y normalismo, entre particularismo étnico y universalismo nacionalista, la superan estos actores mediante la importación de un discurso dese-esencializado, constructivista y transversalizador de la interculturalidad. Como sinónimo de “diversidad de diversidades”, sus respectivas pantallas reflejan una noción abierta y dinámica de lo intercultural, que se mantiene de forma dialógica, reflexiva y autocrítica más allá de la dicotomía identitaria indígena-mestizo.

Por último, los actores analizados para el caso de la UVI Selvas, por su parte (cfr. capítulo 6), demuestran una cercanía inicial al discurso intercultural proveniente de los académicos influidos por los modelos y debates educativos de origen europeo. Sin embargo, acaban generando discursos alternativos, mucho más críticos con la interculturalidad exógena y

más enfocados hacia el empoderamiento de los sujetos subalternos, de las comunidades con las que colaboran. Ello confluye en un interés por nociones dialógicas que partan del reconocimiento de la diversidad no como una estrategia pedagógica “para todos”, sino antes que nada como un derecho de los actores colectivos históricamente excluidos y discriminados.

Como demuestra esta síntesis, en función de la cercanía o lejanía al estado-nación mexicano y a su legado mestizófilo, homogeneizador y jacobino (cfr. capítulo 4.1), estas pantallas lingüísticas reflejan la “resiliencia” de modelos oficiales, normalistas tanto como indigenistas que oficialmente ya son declarados como caducos, pero que conforman pantallas aún vigentes para muchos de los actores estudiados. Sólo paulatinamente y en los márgenes del sistema educativo mexicano, tal como en las emergentes universidades interculturales y en la academia universitaria, aparecen alternativas discursivas que superan el sesgo paternalista, asistencialista e indigenista o normalista que persiste en gran parte del discurso intercultural aquí analizado. Surgen modelos “comunitarios” o “contextualistas” que pretenden emanciparse de la tutela discursiva del estado-nación y de su visión monológica y victimista del “otro” cultural.

Como ilustra la coexistencia y “convivencia” de pantallas tan distintas y distantes, este tipo de “conocimiento relacional, emergente y contextual” (Aparicio & Blaser, 2008: 86) se encuentra estrechamente interrelacionado con el conocimiento monológico y hegemónico, ello refleja una estructura persistentemente asimétrica entre ambos tipos de saberes. Esta dicotomía de saberes, que Aparicio & Blaser (2008) tipologizan como el legado de la “ciudad letrada”, por una parte, y los “saberes subyugados”, por otra parte, sin embargo, coinciden al interior de los actores estudiados, volviéndolos intermediarios y traductores entre uno y otro.

Los intermediarios como traductores relacionales

En el ámbito de la educación intercultural existe una gran necesidad de metaforización, que ayude a abarcar, conceptualizar y retratar de forma lo suficientemente compleja y matizada el enfoque intercultural, que a veces subsumimos en toda su heterogeneidad bajo la “metáfora de la diversidad” (Aguado Odina, 2008). En este sentido metafórico se ha acudido inicialmente no sólo a metáforas provenientes de las migraciones de personas, sino también de las teorías de la comunicación (Rodrigo Alsina, 1999), para poder analizar

adecuada y detalladamente los procesos de intermediación y transferencia discursiva. Para distinguir quienes eran los intermediarios del discurso intercultural aquí analizado, me basé en un principio en un modelo bastante tradicional de comunicación (cfr. capítulos 2.5 y 3.5). Distinguí para ello tres tipos de agentes: los emisores originales, que son los protagonistas intelectuales y/o ideólogos que teorizan acerca de la interculturalidad; los destinatarios o perceptores del discurso, quienes reciben la teorización de los primeros, y los intermediarios, que realizan un proceso de traducción e interpretación de las teorías realizadas por los emisores con el fin de que llegaran a los receptores ya descodificadas y resignificadas. Si aplicamos esta distinción a los grupos de actores estudiados, podría parecer que solamente existiera un grupo capaz de generar conceptos y propuestas metodológicas tanto como teóricas sobre la interculturalidad - los denominados ideólogos. Asimismo, ello implicaría que los receptores de los discursos serían los Asesores Técnicos Pedagógicos, los maestros de educación normal, los maestros de la Universidad Intercultural Selvas y los activistas críticos, y que los intermediarios serían los directivos de la Dirección de Educación Indígena y del INI así como los instructores del SEMV.

Sin embargo, a raíz del detallado análisis semántico arriba realizado, podemos observar que no existe una función específica para cada actor. Cada uno de los actores, desde su modelo cultural interno específico y característico, produce pantallas lingüísticas no sólo colectivas sino individuales, y para poder construir las “teoriza”, interpreta y traduce conceptos a sus contextos. Como resultado, la categoría de “intermediario” es relacional y contextual: todos los actores, en el proceso de migración del discurso intercultural, se convierten en un momento dado en un “eslabón” o “nodo” en la cadena y/o red de significados que existe sobre la interculturalidad. Se convierten en “canales de distribución” de herramientas teórico-conceptuales, facilitan el flujo de nuevas pantallas lingüísticas o la reconstrucción de las mismas, i.e. se convierten en intermediarios.

Cabe aclarar que no todos los intermediarios cumplen con éxito su propósito, esto es, exportar o importar nociones de la interculturalidad, dar a conocer y adoptar teorías sobre ella, en pocas palabras, generar el proceso de migración y transferencia del discurso intercultural. Lo anterior se debe a la “intensidad” y al “poder” que tengan en la cadena relacional, de su “capital conectivo” (Barnes / Relly / Pisani, 2007: 70) y de los intereses que cada actor tenga. Por ejemplo, un directivo de la Dirección de Educación Indígena y un activista crítico no realizan la misma función como intermediarios; tanto uno como otro hará migrar parte de lo que ha recibido sobre la interculturalidad, lo que responda a sus

objetivos y/o a los de su institución – siempre en función de lo que le permiten o limitan su propio modelo cultural interno y su propia pantalla lingüística. En este caso, el intermediario puede realizar una traducción e interpretación interesada o sesgada del discurso, pudiendo incluso “desinformar” a sus interlocutores con el objetivo de obstaculizar el proceso migratorio y de transferencia del mismo.

A través de los tres estudios de casos analizados, es posible observar que el papel principal del intermediario consiste en la concentración y difusión de discursos sobre la interculturalidad. Por medio de sus redes, de sus “colegios invisibles” y de sus interlocutores, estos actores iniciales aglutinan diferentes pantallas lingüísticas sobre la interculturalidad. Muestra de ello son las pantallas institucionales que identifican y las que ellos mismos construyen (cfr. los capítulos 4.4.1-4.3.4, 5.4.1-5.4.2 y 6.4.1-6.4.2); como se ha ilustrado detalladamente, tienden a concentrar las más representativas de sus campos con la idea de acercarlas lo más posible a otros sujetos que participen del discurso de la interculturalidad. En el momento en que los intermediarios difunden las pantallas lingüísticas, pueden llegar a superar fronteras geográficas y disciplinarias, siempre en función de los “canales de conexión” que tengan, los vínculos institucionales y las redes que establezcan con otros sujetos participantes del discurso.

Los intermediarios actúan como vínculos entre los emisores o productores del discurso intercultural y sus receptores, “consumidores” o usuarios “finales”. Ellos deben de superar sus divergencias culturales y las resistencias internas para logra que se concluya un proceso migratorio “exitoso”. Sin embargo, el éxito del proceso también está determinado por el contexto (político, cultural, etc.), por los recursos, por el acceso al discurso así como por los vínculos que establezcan con otros actores.

Los intermediarios tienen y ejercen cierto poder dentro del proceso migratorio del discurso intercultural; sus vínculos con otros actores pueden ser de tipo jerárquico y vertical o pueden ser más horizontales y “colegiales”. Lo anterior determina la forma en que es recibido el discurso por los sujetos receptores. Los ATP’s y los maestros de educación normal reciben de forma “vertical” el discurso de la interculturalidad: los primeros en el momento en que les introducen institucionalmente los “Lineamientos Generales de Educación Intercultural y Bilingüe” y los segundos cuando tienen que asistir a diplomados para adentrarse en el enfoque debido a que se crea la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural. Ambos actores ven el discurso intercultural como “impuesto” tanto por sus instituciones como por los instructores de los cursos a los cuales asisten.

Correspondientemente, su divergencia cultural y su modelo cultural interno los llevan en un primer momento a rechazarlo no sólo por la forma en que éste entra, sino porque no se ven reflejados en estas propuestas interculturales debido a que no se preocupan por integrar contenidos culturales que les son propios. Ello significa que la información que transmiten y/o transfieren los intermediarios puede generar tal impacto que en determinados casos, como los aquí analizados, pueden llegar incluso a impulsar nuevos programas educativos “interculturales y bilingües” o a formar nuevas instituciones educativas, nominalmente “interculturales”, como en el caso de la UVI Selvas.

Los intermediarios no son, en resumidas cuentas, funciones o papeles fijos, se trata de roles de traductores de discursos que responden en cada contexto y situación a intereses altamente heterogéneos, institucional y biográficamente condicionados. En este sentido, la apropiación y resignificación discursiva que realiza un determinado actor educativo constituye en sí un acto de “traducción cultural”, cuyo potencial hegemónico o transformador, colonizador o emancipador (Santos, 2001) no está predefinido, sino que se concreta de forma relacional y situacional. En todos los casos analizados, estos procesos de traducción tendían a desencadenar resignificaciones activas, no simples imposiciones exógenas:

“La traducción es un proceso intercultural, intersocial. Utilizamos una metáfora transgresora de la traducción lingüística: es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin ‘canibalización’, sin homogeneización” (Santos, 2006: 32).

Los campos de transferencia y sus confluencias

El análisis de los tres casos de actores ha revelado diferencias importantes en cuanto al carácter vertical o horizontal de la “recepción” del discurso intercultural y de sus implicaciones institucionales versus personales para cada uno de los actores partícipes en estos procesos de transmisión y apropiación discursiva.

Los campos de transferencia detectados en el estudio son tanto espacios físicos, institucionalizados, como campos no físicos, proyectos, “colegios invisibles”, etc. Por ejemplo, los Lineamientos Generales de Educación Intercultural y Bilingüe y la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (cfr. capítulo 4), el SEMV (cfr. capítulo 5) y el proyecto UVI (cfr. capítulo 6).

Todos estos espacios son creados y mantenidos por los propios actores. Sus límites pueden estar marcados geográfica y territorialmente, pero también se delimitan por procesos identitarios de autoadcripción y adscripción externa. En estos campos de transferencia se muestra cómo los actores continuamente cambian de roles; ellos pueden fungir como emisores, receptores e intermediarios del discurso intercultural.

En dichos campos, los tres grupos de actores se conectan y desconectan de las redes de significados y/o de las pantallas lingüísticas que se generan sobre la interculturalidad. Estos procedimientos se logran en función del “capital conectivo” de los diferentes actores, i.e. de su capacidad de construir, mantener y manejar vínculos que permitan el flujo de información (Barnes / Relly / Pisani, 2007: 70) en cada proceso de transmisión discursiva.

En estos campos de transferencia existen divergencias culturales, modelos culturales internos y pantallas lingüísticas aglutinadas en base a un objetivo compartido. En estos casos, los actores confluyen y se unen, generando una “identidad compartida”, que es construida a partir de modelos culturales y pantallas lingüísticas comunes. El ejemplo más ilustrativo al respecto ha sido la Universidad Veracruzana Intercultural: para generar el “proyecto UVI”, diferentes tipos de actores con distintivos intereses, modelos y pantallas tuvieron que unirse para ir formulando, negociando y generando una pantalla lingüística común que posibilitara insertarse exitosamente en el marco discursivo de la interculturalidad, formular propuestas curriculares novedosas y formas heterodoxas de entender la educación superior.

Los casos analizados a lo largo de los capítulos 4 a 6 ilustran cómo los actores no se circunscriben a una simple reproducción de un sólo discurso institucional hegemónico, sea este el indigenista, el normalista, el empoderador o el transversalizador. Ello se debe al papel decisivo de intermediación y traducción que juegan todos y cada uno de los actores estudiados en diferentes fases del proceso de transferencia discursiva.

En los campos de transferencia, los actores determinan cuál de las pantallas lingüísticas proyectan o dan a conocer a otros actores, cuáles quieren construir junto con los “otros”. Los actores reconocen que es estratégico el uso que ellos hacen de las pantallas lingüísticas; pues si necesitan recursos para sus proyectos y éstos están destinados sólo para los que trabajan la interculturalidad en un sentido clásicamente “indigenista”, ellos estratégicamente se asumen como tales aunque su modelo cultural interno no participe fehacientemente de ésta. Señalan que en otros contextos asumen una pantalla más vinculada al empoderamiento y al diálogo porque su objetivo es “atrapar” a otros actores o

llegar a aquellos contextos aún no “conquistados”. Así, los actores “juegan” constantemente con sus pantallas según sus intereses, volviéndose traductores camaleónicos.

Para que esto sea posible, muchos de los actores analizados en los diferentes campos de transferencia institucionales acuden a estrategias de “doble reflexividad” (Dietz, 2009): para poder apropiarse de los discursos interculturales de tal forma que se genere un objetivo educativo común, los mismos actores tienen que abrirse a los “otros”, a sus discursos y significados, para conocerlos, para cuestionarlos, pero también para cuestionarse sus propios modelos culturales y pantallas. La doble reflexividad, que se refiere así a la capacidad de percibir al otro tanto como a uno mismo como cultural y situacionalmente condicionados, desemboca por tanto en el reconocimiento de la capacidad de dialogar por encima y a través de las limitantes culturales propias. Este es el punto de partida de lo que Santos (1995, 2007) denomina una hermenéutica diatópica, un procedimiento de contraste interpretativo y reflexivo de aquello que es culturalmente incompleto, pero potencialmente dialógico con el “otro”:

“Diatopical hermeneutics is based on the idea that the *topoi* of an individual culture, no matter how strong they may be, are as incomplete as the culture itself. Such incompleteness is not visible from inside the culture itself, since aspiration to the universal induces taking *pars pro toto*. Incompleteness in a given culture must be assessed from another culture’s *topoi*. More than as an inadequate answer to a given problem, cultural incompleteness manifests itself as an inadequate formulation of the problem itself. The objective of diatopical hermeneutics is, therefore, not to achieve completeness – which is admittedly an unachievable goal – but, on the contrary, to raise the consciousness of reciprocal incompleteness to its maximum possible by engaging in the dialogue, as it were, with one foot in one culture and the other in another. Here in its *diatopical* character” (Santos, 1995:340).

¿Hacia un diálogo de saberes?

Las confluencias entre campos de transferencia inicialmente opuestos y divergentes son el resultado de las competencias “traductológicas” y “dialógicas” de los actores estudiados. Por último, cabe entonces esbozar qué perspectivas aporta esta investigación para la

educación intercultural y su estudio comparativo y transnacional. El análisis de la migración discursiva y sus complejos procesos de apropiación y resignificación de nociones y modelos educativos por parte de los actores implicados ha procurado mostrar tanto los logros como los límites de una perspectiva de investigación que parte de las “gramáticas” de la diversidad (cfr. capítulo 2.2). Ha sido decisivo analizar las “sintácticas” (Dietz, 2009) que subyacen como “estructuras estructuradas” (Bourdieu, 1991) a la Secretaría de Educación en Veracruz, a la Universidad Veracruzana así como a la UVI Selvas, para poder delimitar los “márgenes de maniobra discursiva” de los que disponen los actores entrevistados.

Hemos visto hasta qué punto el pensamiento indigenista tanto como normalista, respectivamente, se ha convertido en una especie de *path dependency* que limita y preconfigura los procesos de recepción y apropiación del discurso intercultural sobre todo de parte de los actores magisteriales (cfr. capítulo 4). Sin embargo, también he ilustrado y detallado casos exitosos (cfr. capítulo 6) de apropiación y reformulación sustancial del discurso intercultural, lo cual sugiere que en determinados contextos las “estructuras estructuradas” pueden convertirse en “estructuras estructurantes”, como clamara Bourdieu (1991) en su célebre definición del habitus grupal.

Ello demuestra que la “gramática de la diversidad”, como conjugación de una mirada triple hacia procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que restringen o posibilitan la percepción y el aprovechamiento de la “diversidad de diversidades” existentes (Dietz, 2009), ha de ser complementada por un análisis migrantológico y multi-actoral de los procesos de transferencia, intermediación y apropiación discursiva que ocurren entre diferentes sendas institucionalizadas, entre distintos sistemas “gramáticos”.

Como he procurado demostrar mediante la distinción y el contraste entre la divergencia cultural inicial, los procesos de transferencia discursiva y las pantallas lingüísticas resultantes, los actores se guían por intereses concretos y situacionales en el momento que se resisten o se abren hacia nuevas pantallas y nuevos significados, siempre influidos mucho más por restricciones y oportunidades prácticas que por “epidemiologías” solamente discursivas. Es por ello que la práctica de los discursos y saberes enlazados ha de incluirse en cualquier propuesta metodológica acerca del llamado “diálogo de saberes” (cfr. capítulo 2.4).

Hasta ahora, las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de “diálogo de saberes” (Leff, 2003) no consideran suficientemente ni las estructuras

gramaticales desde las que se pretende dialogar ni las pautas de migración discursiva que realmente hacen posible un diálogo exitoso a partir de la incorporación de un léxico discursivo compatible y mutuamente inteligible. En este sentido, el presente trabajo contribuye a demostrar empíricamente que hace falta ampliar el diálogo de saberes hacia los discursos transnacionalmente difundidos, transmitidos y apropiados.

Ya Boaventura de Sousa Santos reclama la necesidad de ampliar los llamados “diálogos interculturales, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas “culturas”, “religiones” o “civilizaciones”, hacia una “ecología de saberes” (Santos, 2006; Galvani, 2008). Esta mirada más integral y ecológica incluiría todo el “conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2005: 70). Mi análisis de los procesos de migración transnacional del discurso intercultural ha ilustrado que esta ecología de saberes ha de ser concebida de forma dinámica y procesual. En vez de reificar “los saberes” como tales, una mirada procesual y “migrantológica” logra descifrar cómo los diversos actores no son simples “portadores” de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas como las aquí analizadas:

“El diálogo de saberes no sólo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción (más que la generatividad óntico-epistémica-científica-tecnológica) de nuevas formas de comprensión del mundo que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura” (Leff, 2003: 33).

Esta noción procesual y relacional de los saberes refleja, a su vez, la necesidad de concatenar en el futuro el análisis monográfico y “sedentario” de las políticas de identidad y de sus lógicas “gramaticales” de identidad y alteridad que subyacen en cada marco nacional y/o regional a las políticas, modelos y programas de educación intercultural con un análisis más “nómada”, multisituado e itinerante de las migraciones discursivas y conceptuales que van enlazando cada vez más los distintos campos y marcos políticos, académicos y pedagógicos.

Sólo así será posible desarrollar estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y evitar que en estos intercambios crecientemente transnacionales y globalizados se copien

ingenuamente y/o se mimeticen “soluciones educativas” trasladadas desde un marco nacional o regional a otro. Se trata, a fin de cuentas, de interrelacionar y con ello de descolonizar diversos “saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental etc.) que circulan en la sociedad” (Santos, 2005: 69).

ANEXO 1: GUÍAS DE ENTREVISTAS

Guía de entrevista para ATP's

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos

¿Cuál es tu lugar de origen?

¿Hablas alguna lengua indígena? ¿Cuál?

¿Cuál es tu formación académica?

¿Cómo llegas a ser Asesor Técnico Pedagógico?

¿Cuáles fueron los factores que te permiten serlo?

¿Cuánto tiempo tienes en este cargo?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿Qué entiendes de manera general /personal por interculturalidad?

¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

¿Aplicas o utilizas esta idea en tu práctica (por ejemplo como docente, en lo laboral, en tu relación con amigos)? ¿Por qué?

¿Qué factores favorecen tu acercamiento a los temas de la interculturalidad?

¿Por qué crees que en la actualidad se hable mucho de interculturalidad?

¿Cuál es la diferencia entre una educación indígena y una intercultural

De acuerdo a las experiencias educativas que has tenido y visto, ¿qué es y qué no es intercultural?

¿Sabes si siempre se le ha llamado Educación Intercultural Bilingüe?

¿Sabes cuál ha sido el proceso histórico de la Educación Indígena?

¿De qué tipo de información dispones para trabajar la interculturalidad? ¿Haces uso de ella?

¿Cuál es la noción de interculturalidad que maneja tu institución?

¿Cuál es tu opinión sobre los lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe?

¿Podrías comentarme si alguna vez has participado o en la operación y/o diseño de programas o proyectos de Educación Intercultural o Indígena? ¿Cómo fue?

¿Podrías comentarme si has recibido y/o asistido a algún tipo de curso sobre interculturalidad, Educación Intercultural o algún otro tema relacionado con estas, por ejemplo, “la diversidad cultural”?

¿Qué opinas en cuanto al desarrollo y/o implementación de los cursos ofrecidos por tu institución en relación a la interculturalidad y educación intercultural, o con temas relacionados con ella?

¿Has recibido cursos relacionados con la interculturalidad, educación intercultural y/o “diversidad cultural” por parte de otra institución? ¿Qué piensas de estos?

¿Quisieras agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

Guía de entrevista directivos de la Dirección de Educación Indígena

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos-profesionales

¿Cuál es su lugar de origen?

¿Habla alguna lengua indígena?

¿Cuál es su formación académica?

¿Cuál es la función y /o actividades que realiza como directivo en el Departamento de Educación Indígena de la SEV?

¿En qué contribuyen sus actividades a la Educación Indígena?

Como trabajador (a) de la SEV podría comentarme de manera general ¿Cómo observa las tareas que desempeña su institución?

¿Cuál es su opinión respecto a las funciones que desempeña la Dirección General de Educación Indígena? (funciones como la actualización de contenidos, planes programas de estudio, materiales e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la Educación indígena).

¿Ha participado en la planeación, diseño u operación de un programa o proyecto que se encuentre relacionado con la interculturalidad, Educación Intercultural o indígena? ¿cómo fue?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿Qué piensa respecto al desarrollo y/o implementación de los cursos ofrecidos por su institución (SEV) en relación a la interculturalidad, Educación Intercultural y/o diversidad cultural?

¿Cuál es su impresión respecto del Diplomado Diversidad Cultural: Estrategias de intervención realizado por el SEMV? ¿Cómo evalúa la participación de sus compañeros (ATP's) y la suya?

En general ¿cómo evaluarías la participación de los instructores y del propio diplomado?

En el Diplomado abordaron los Lineamientos Generales de Educación Intercultural Bilingüe, ¿podría decirme que piensa de ellos?

Si tuviera que explicarle a alguien que se acerca por primera vez el enfoque intercultural ¿Qué le diría? ¿Cómo se lo definiría?

¿Qué significa para usted la Educación Intercultural?

Podría decirme desde qué experiencias empieza a trabajar cuestiones relacionadas con la educación indígena y la interculturalidad (tiene que ver con su formación, experiencias en comunidad, trabajo comunitario, etc.).

¿Cuál cree que sea la diferencia entre educación indígena y educación intercultural?

¿Cuál es la noción de interculturalidad que maneja su institución?

¿Qué cree que es necesario para que la interculturalidad se lleve a la práctica?

Su institución trabaja con la Dirección General de Educación Indígena el Programa Asesor Técnico Pedagógico ¿cuál es su opinión respecto a él?

Sylvia Schmelkes en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe habló sobre una “Educación Intercultural para todos” ¿Qué opinas respecto a esto y al trabajo de esta institución? (y sobre el concepto de interculturalidad que manejó).

¿Quisiera agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

Guía de entrevista para ex -directivo del Instituto Nacional indigenista

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos-profesionales

¿Cuál es su lugar de origen?

¿Cuál ha sido su formación o trayectoria académica?

¿Cuál cree que sea el papel o tarea de la investigación antropológica en los temas relacionados con la interculturalidad?

¿Qué experiencias le trajo el estar en un cargo público trabajando en temáticas indigenistas? Como por ejemplo haber sido representante y Director del Instituto Nacional Indigenista y participar en la Dirección General de Educación Indígena.

¿Desde qué experiencias concretas fue su acercamiento a los temas relacionados con la interculturalidad? ¿Desde qué enfoque fue tal acercamiento? (autores/teorías, trabajo comunitario, etc).

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿Qué significa para usted la interculturalidad y la educación intercultural? ¿Qué no es según sus experiencias?

En México existe una fuerte sensación de que el discurso intercultural viene de fuera (exógeno), otra percepción que se tiene es que la educación intercultural en Europa es con migrantes y en México y América Latina es con indígenas ¿cuál es su impresión?

¿Cómo se inicia el discurso de la interculturalidad en México? ¿Qué movimientos o acontecimientos considera que tiene como antecedentes?

En los últimos años han existido movimientos indígenas que han presionado a nivel regional, nacional e internacional para ser incluidos en proyectos de desarrollo, cambios jurídicos, etc. ¿cree que el discurso de la interculturalidad manejado por parte del estado-nación, a través de sus políticas sea un intento de respuesta a esas demandas? ¿Qué piensa de la apropiación y/o adopción del discurso de la interculturalidad por parte de los integrantes de esos movimientos que reclaman su inclusión?

En el ámbito educativo ¿Cuál cree que sea la diferencia entre una educación bilingüe intercultural y una educación intercultural? ¿Qué ventajas le reconoce al sistema de educación indígena? ¿Qué cree que ha logrado el sistema de educación indígena? Y ¿Cuáles son los problemas que detecta de él?

En qué aspectos cambió su noción de interculturalidad y de Educación Intercultural a raíz de su estancia de investigación en España (en el seminario de investigación efectuado en la Universidad de Granada)

¿Qué entiendo por interculturalidad? ¿Cómo identifica lo que es o no intercultural?

¿En qué es necesario trabajar para que la interculturalidad y la Educación Intercultural sea una realidad y deje de ser una utopía? ¿De quiénes es la tarea?

Sylvia Schmelkes en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe habló sobre una “Educación Intercultural para todos” ¿Qué opinas respecto a esto y al trabajo de esta institución? (y sobre el concepto de interculturalidad que manejó).

¿Cuál cree que sea el papel que juegan los actores nacionales, transnacionales y multilaterales (ONG's, Banco Mundial, GTZ, etc.) en la oficialización del discurso sobre la interculturalidad?

¿Quisiera agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

Guía de entrevista de maestros de educación normal

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos-profesionales

¿Cuál es su lugar de origen?

¿Habla alguna lengua indígena?

¿Cuál es su formación académica?

¿Cuéntame las actividades y/o funciones que realizas actualmente como maestro (a) de educación normal?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

Desde qué experiencias concretas fue tu acercamiento a los temas relacionados con la interculturalidad y la Educación intercultural ¿Desde qué enfoque/teoría/autores fue tal acercamiento?

En México ¿cuál crees que sea el antecedente y/o soporte ideológico de la interculturalidad? ¿qué movimientos sociales o sucesos reconoces que dan pie a la interculturalidad?

¿Qué es lo que consideras que es necesario para trabajar y poner en práctica el enfoque intercultural?

¿Cuál crees que sea la diferencia entre Educación Indígena y Educación Intercultural?

¿Qué significa para ti interculturalidad y que no según tus experiencias?

Existe una polisemia en el discurso de la interculturalidad ante ella ¿Cuáles son los sentidos y/o significados que identificas de la interculturalidad en el ámbito académico y político? ¿Qué cambios conceptuales crees que ocurren en ella, qué diferencias y semejanzas observas entre ellas?

¿Por parte de la escuela normal superior has recibido cursos relacionados con la interculturalidad, educación intercultural y diversidad cultural? ¿Qué piensas del diplomado que ofrece sobre “Enfoque Intercultural”?

¿Cómo has visto que es entendida la interculturalidad dentro de tu institución?

¿Qué piensas de la creación de la Licenciatura en Educación con enfoque intercultural bilingüe?

¿Cuál es tu opinión del trabajo que realiza la DGEI y su concepto de interculturalidad?

En México y América Latina ¿por qué crees exista la percepción de que la interculturalidad y la Educación Intercultural tienen que ver con la atención a grupos indígenas? ¿Cómo crees que es entendida en otros países la educación intercultural y que cambios conceptuales crees que ocurren en ella, qué diferencias y semejanzas observas entre ellas?

Sylvia Schmelkes en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe habló sobre una “Educación Intercultural para todos” ¿Qué opinas respecto a esto y al trabajo de esta institución? (y sobre el concepto de interculturalidad que manejó).

¿Cuál crees que es el papel que juegan los actores transnacionales y multilaterales (ONG’s, GTZ, Banco Mundial, UNICEF, etc) en la oficialización del discurso intercultural?

¿Quisieras agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

Guía de entrevista para instructores pertenecientes al SEMV

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos

¿Cuál es tu lugar de origen?

¿Cuál es tu formación académica?

Cursos/diplomados

¿Cómo te integras al Seminario de Educación multicultural en Veracruz?

¿Qué tipo de cursos has impartido anteriormente?

¿Cómo inicia tu participación en los cursos y diplomados dirigidos tanto a ATP's como a los maestros de educación indígena de la SEV?

¿Cuál crees que es el propósito de los cursos que imparten a los maestros de educación indígena? ¿Crees que se cumplen?

¿Qué piensas de los temas o contenidos que se manejan en esos cursos?

¿Qué impresión te dan los participantes (del curso y diplomado)?

¿Cuál crees que sea la definición que ellos tienen de la interculturalidad y la educación intercultural? ¿qué piensas de ella?

¿Crees que manejan el enfoque intercultural? (si ¿por qué? Y si no ¿qué crees que les hace falta?

¿En qué crees que beneficia la realización de este tipo de cursos y diplomados con este tipo de temáticas?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿Qué papel ha jugado la educación indígena México?

En México ¿cómo crees que inicia la educación intercultural? ¿Qué movimientos y/o sucesos crees que tiene como antecedentes?

¿Cómo crees que es definida comúnmente la interculturalidad y la educación intercultural?

¿Cómo crees que es entendida en otros países la interculturalidad y la educación intercultural?

¿Qué diferencias o semejanzas observas entre la educación indígena y la intercultural?

Experiencia con la interculturalidad

¿Cuál fue o cómo fue tu primer acercamiento con los términos que conforman la Educación Intercultural o con la propia interculturalidad?

Dentro de tu equipo de trabajo ¿Cuál crees que sea la idea que se tiene de la interculturalidad y la educación intercultural?

Si tuvieras que explicar a alguien que se acerca por primera vez al enfoque intercultural qué es ¿qué le dirías?

Según tus experiencias ¿Qué es o no es la interculturalidad?

¿Qué significa para ti la educación intercultural?

¿Qué crees que es necesario para que se la interculturalidad y la educación intercultural se lleven a la práctica?

¿Quisieras agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

Guía de entrevista para ideólogos

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos

¿Cuál es tu lugar de origen?

¿Cuál es tu formación académica?

¿Cuál ha sido tu experiencia laboral?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿En qué momento identificas que te interesan los temas relacionados con la interculturalidad?

¿Qué autores influyeron en ti para acercarte a los contenidos de la interculturalidad o que te aclararon más estas cuestiones? ¿Desde qué enfoque fue tal acercamiento?

En México y Americana Latina ¿por qué crees exista la percepción de que la interculturalidad y la Educación Intercultural tienen que ver con la atención a grupos indígenas (o grupos culturales diversos)?

En México ¿cuál crees que sea el antecedente y/o soporte ideológico de la interculturalidad? ¿qué movimientos sociales o sucesos reconoces que dan pie a la interculturalidad?

En general, en Europa ¿sabes cómo se inicia la interculturalidad y la educación intercultural? ¿Qué movimientos o acontecimientos crees que tiene como antecedentes?

¿Cuál es la filosofía (enfoque o ideología) que está detrás de tus propuestas para trabajar la interculturalidad?

¿Qué es necesario trabajar para que la interculturalidad sea una realidad en la educación? Y ¿De quiénes es la tarea?

¿Qué entiendes por interculturalidad? ¿Cómo identificas lo que es y no es?

¿Qué entiendes por educación intercultural?

Ante la diversidad de discursos y enfoques que existen para explicar y trabajar la interculturalidad ¿qué es lo que recomiendas a los profesores que hasta cierto punto son los que se encuentran con el conflicto de elegir entre unos y otros? ¿Cómo enfrentar esta situación?

En el caso de ideólogos no mexicanos:

Tus propuestas para trabajar y aplicar la Educación Intercultural están pensadas a partir del contexto europeo, para aplicarlas en el contexto mexicano (o latinoamericano), ¿qué crees que sería necesario? ¿Qué tendría que cambiar? ¿Qué ventajas o peligros observarías?

¿Cómo observas esa diferencia entre lo intercultural en Europa y Latinoamérica?

En el caso de ideólogos mexicanos

En el caso particular de Veracruz, en el momento en que se crea el SEMV ¿cuál es el objetivo que persigues?

En este momento ¿Cómo trabaja el proyecto de la UVI la interculturalidad? ¿Con qué dificultades se han encontrado al querer superar el modelo indigenista? ¿Cómo ves su futuro?

¿Cuál ha sido tu experiencia con otras universidades interculturales o indígenas? ¿Qué conoces de ellas? ¿Qué diferencias ves frente al concepto de interculturalidad de la UVI?

Sylvia Schmelkes en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe habló sobre una “Educación Intercultural para todos” ¿Qué opinas respecto a esto y al trabajo de esta institución? (y sobre el concepto de interculturalidad que manejó).

¿Cuál es tu opinión sobre el papel que juegan los actores transnacionales y multilaterales (agencias y ONG’s, bancos multilaterales, el Fondo Indígena del Banco Interamericano) en la oficialización del discurso sobre la Educación Intercultural? ¿Cuáles crees que sean los retos de la educación intercultural?

Guía para maestros de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos

¿Cuál es tu lugar de origen?

¿Hablas alguna lengua indígena? ¿Cuál?

¿Cuál ha sido tu trayectoria laboral?

¿Has realizado trabajos previos de investigación? ¿Trabajos en los que hayas trabajado o abordado cuestiones de vinculación?

¿Cuál ha sido tu formación profesional?

¿Cómo es tu proceso de llegada a la UVI?

¿Cómo te enteras del proyecto UVI? ¿Qué hace que te intereses e involucres el proyecto?

¿Cuál es la función que desempeñas en la UVI (materias que imparte, orientación en la que participa)?

¿Cuáles son tus planes o proyectos a futuro dentro de la UVI?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿Qué entiendes por interculturalidad?

¿Qué es para ti trabajar con un enfoque intercultural? ¿cómo lo concibes?

¿Qué importancia tienen los actores no académicos dentro de tu práctica profesional y en la UVI?

¿Qué es una docencia intercultural? ¿Cuál es la diferencia entre una docencia tradicional y una intercultural?

¿Qué entiendes por una investigación intercultural?

¿Qué elementos consideras que debe de tener un proyecto de vinculación o de intervención para poder ser intercultural?

¿Quisieras agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

Guía de entrevista para activistas críticos

Cabeza de protocolo de entrevista

Nombre:

Dirección:

Teléfono:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Aspectos biográficos-formativos

¿Cuál es tu lugar de origen?

¿Hablas alguna lengua indígena? ¿Cuál?

¿Cuál ha sido tu trayectoria laboral?

¿Has realizado trabajos previos de investigación? ¿Trabajos en los que hayas trabajado o abordado cuestiones de vinculación?

¿Cuál ha sido tu formación profesional?

¿Los proyectos en los que has participado están relacionados con la educación solamente?

¿Qué proyecto y/o actividad se encuentra realizando actualmente?

Aspectos relacionados con la interculturalidad

¿Cuáles han sido las ventajas o las desventajas que le reconoce al sistema de educación indígena?

En México ¿cuál crees que sea el antecedente y/o soporte ideológico de la interculturalidad? ¿Qué movimientos sociales o sucesos reconoces que dan pie a la interculturalidad?

¿Qué entiendes por interculturalidad? ¿Cómo la defines?

Existe una polisemia en el discurso de la interculturalidad ante ella ¿Cuáles son los sentidos y/o significados que identificas de la interculturalidad en el ámbito académico y político? ¿qué cambios conceptuales crees que ocurren en ella, qué diferencias y semejanzas observas entre ellas?

¿Qué es una educación comunitaria?

¿Cuáles son las diferencias entre la educación comunitaria y la intercultural?

Sylvia Schmelkes en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe habló sobre una “Educación Intercultural para todos” ¿Qué opinas respecto a esto y al trabajo de esta institución? (y sobre el concepto de interculturalidad que manejó).

¿Cuál es tu opinión sobre el papel que juegan los actores transnacionales y multilaterales (agencias y ONG's, bancos multilaterales, el Fondo Indígena del Banco Interamericano) en la oficialización del discurso sobre la Educación Intercultural?

¿Cuáles crees que sean los retos de la educación intercultural?

¿Quisieras agregar algo? ¿Se me ha olvidado algo?

ANEXO 2: LISTA DE ENTREVISTAS

- AE-Crisanto 2 (2007) Autoevaluación de experiencias de un docente de la UVI Selvas, dentro del proyecto *InterSaberes*, Xalapa, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Abel (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Mecayapan, Veracruz, marzo de 2006
- E-Adriana 1 (2007) Entrevista a una maestra de Educación Normal de Xalapa, Veracruz, febrero de 2007
- E-Adriana 2 (2006) Entrevista a coordinadora de diplomados e integrante del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz de Xalapa, Veracruz, junio de 2006
- E-Aimé (2007) Entrevista a una maestra de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Aldara (2006) Entrevista a una instructora e integrante del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, Xalapa, Veracruz, julio de 2006
- E-Alma (2007) Entrevista a una activista crítica relacionada con el comunalismo de Oaxaca, Oaxaca, junio de 2007
- E-Antonio (2007) Entrevista a un maestro de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Apolinar (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Playa Vicente, Veracruz, marzo de 2006
- E-Benjamín (2007) Entrevista a un activista crítico relacionado con el comunalismo de Oaxaca, Oaxaca, junio de 2007
- E-Carlos (2006) Entrevista a un instructor e integrante del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, Xalapa, Veracruz, julio 2006
- E-Consuelo (2006) Entrevista a una Directiva de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Veracruz de Xalapa, Veracruz, noviembre 2006
- E-Crisanto 1 (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Papantla, Veracruz, abril de 2006
- E-Crisanto 2 (2007) Entrevista a un maestro de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Cuauhtémoc (2006) Entrevista a un instructor e integrante del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz de Xalapa, septiembre de 2006
- E-David 1 (2006) Entrevista a un maestro de Educación Normal de Tuxpan, Veracruz, abril de 2006
- E-David 2 (2007) Entrevista a un maestro de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Edgar (2006) Entrevista a un instructor e integrante del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz de Xalapa, Veracruz, octubre de 2006
- E-Érica (2007) Entrevista a una ideóloga y maestra de Educación Normal de Oaxaca, Oaxaca, junio de 2006

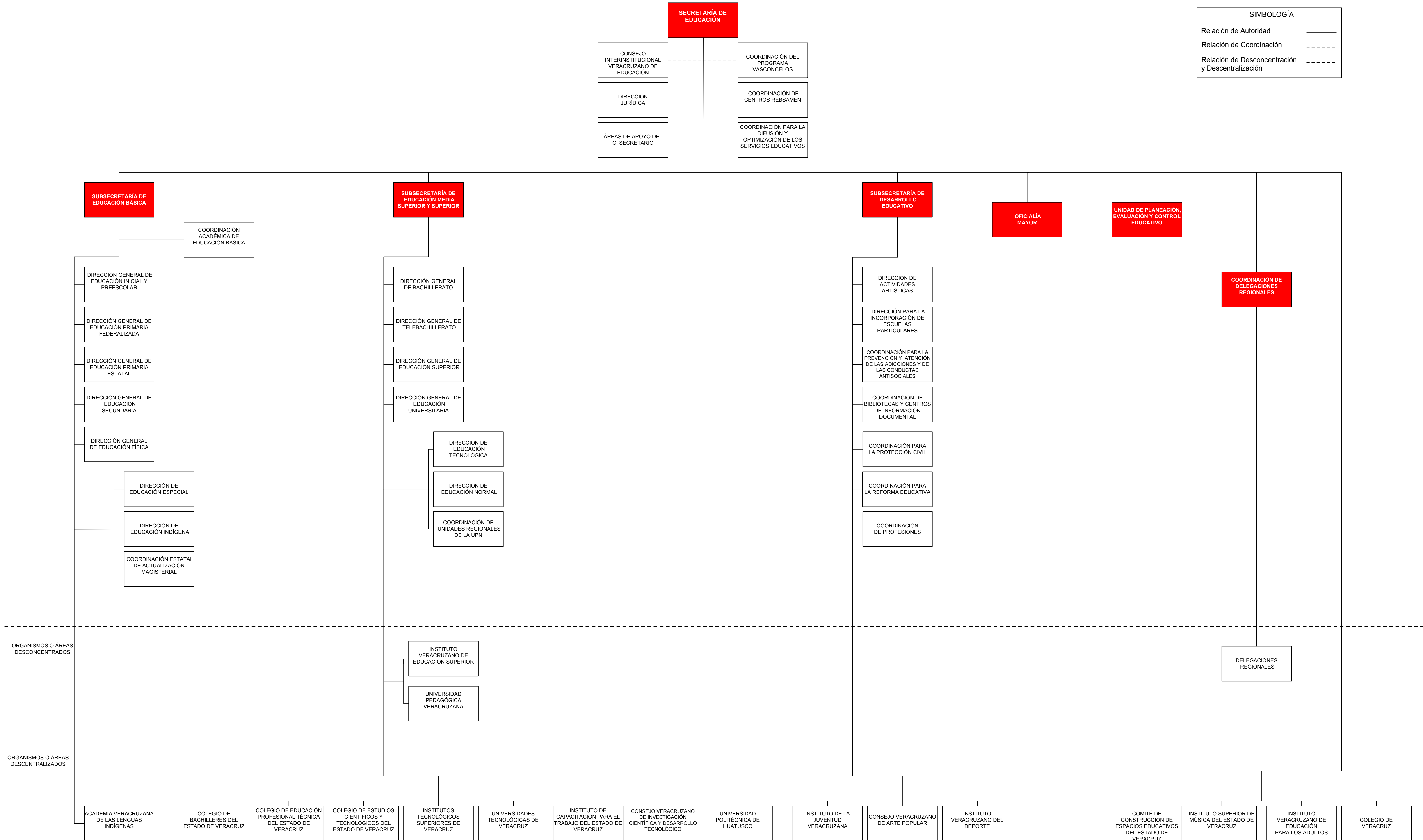
- E-Eustacio (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Tres Valles, Veracruz, abril de 2006
- E-Gunther (2003) Entrevista a un ideólogo de la Universidad de Granada, España, febrero de 2003
- E-Guzmán (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Chicontepec, Veracruz, marzo de 2006
- E-Inocencia (2006) Entrevista a una Asesora Técnica Pedagógica de Magdalena, Veracruz, marzo de 2006
- E-Ivette (2007) Entrevista a una maestra de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Juan Carlos (2007) Entrevista a un maestro de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Julieta (2007) Entrevista a una maestra de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Marcela (2007) Entrevista a una maestra de Educación Normal de la UPN de Oaxaca, Oaxaca, junio de 2007
- E-María (2007) Entrevista a una ideóloga de la Universidad de Granada de España, octubre de 2007
- E-Mirtha (2007) Entrevista a una maestra de Educación Normal y Directiva de la Dirección de Investigación Normal de Xalapa, Veracruz, octubre de 2007
- E-Nury (2007) Entrevista a una maestra de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Pablo (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Tres Valles, Veracruz, abril de 2006
- E-Patricia (2007) Entrevista a una maestra de Educación Normal de Oaxaca, Veracruz, junio de 2007
- E-Salomón (2007) Entrevista a un ex –Directivo del Instituto Nacional Indigenista de Orizaba, Veracruz, junio de 2007
- E-Sandra (2007) Entrevista a una maestra de Educación Normal de Orizaba, Veracruz, febrero de 2007
- E-Santo (2007) Entrevista a un maestro de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Santos (2006) Entrevista a un Asesor Técnico Pedagógico de Chicontepec, Veracruz, abril de 2006
- E-Sergio (2006) Entrevista a un ideólogo y Directivo de la Universidad Veracruzana Intercultural de Xalapa, Veracruz, junio de 2006
- E-Shantal (2006) Entrevista a una instructora e integrante del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz de Xalapa, Veracruz, septiembre de 2006
- E-Sylvia (2006, 2001) Entrevista a una ideóloga de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de México, noviembre, enero de 2006, 2001
- E-Teresa (2006) Entrevista a una ideóloga de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, junio de 2006

- E-Tonalli (2007) Entrevista a un maestro de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Valente (2007) Entrevista a un Directivo de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Xalapa, Veracruz, marzo de 2007
- E-Veronique (2007) Entrevista a una maestra de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2007
- E-Victoria (2007) Entrevista a una maestra de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas de Huazuntlán, Veracruz, septiembre de 2008
- E-Yolanda (2006) Entrevista a una ideóloga y maestra de Educación Normal de la UPN de Oaxaca, Oaxaca, noviembre de 2006

ANEXO 3: DIAGRAMA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ

ORGANIGRAMA GENERAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ

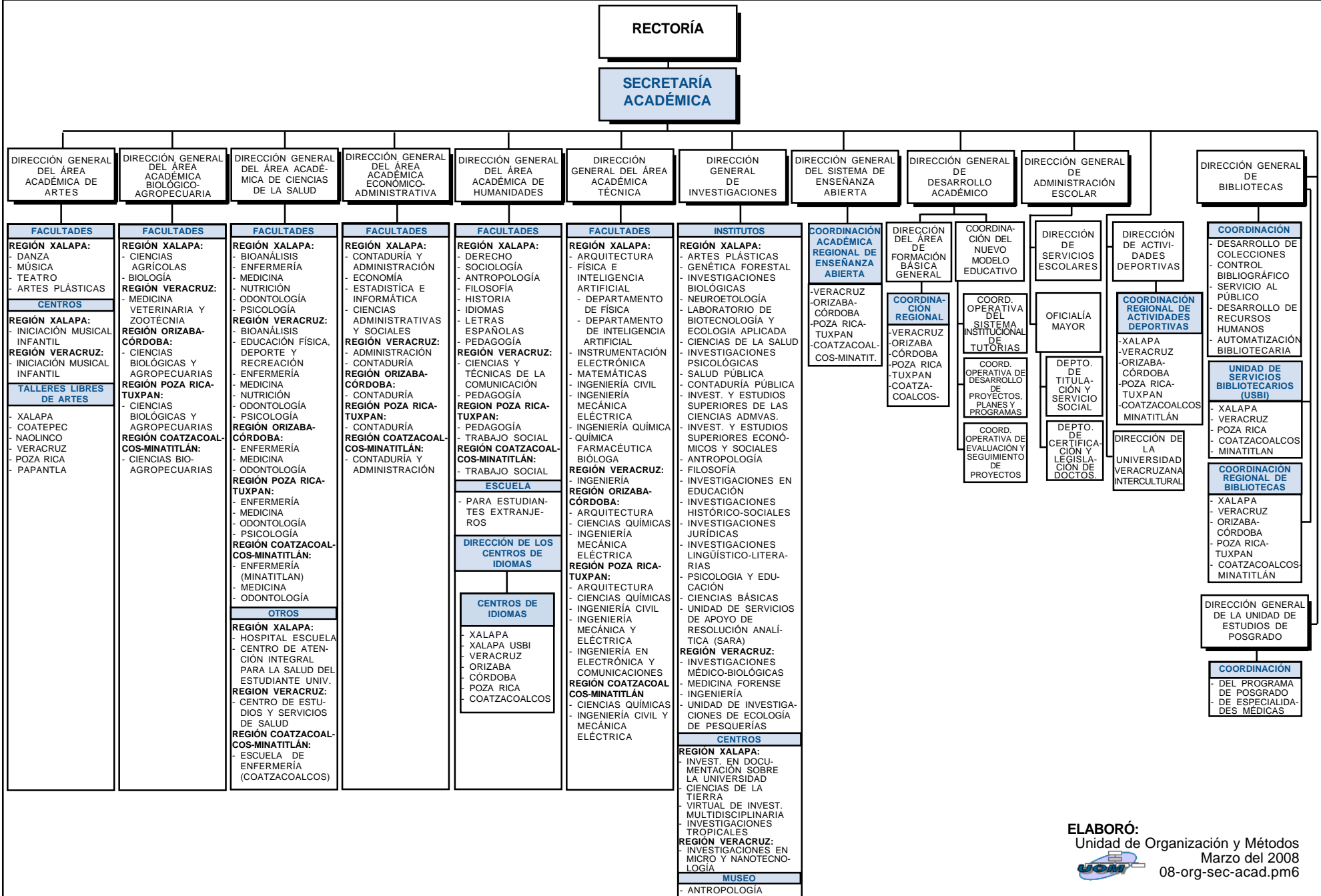
SIMBOLOGÍA	
Relación de Autoridad	—————
Relación de Coordinación	- - - - -
Relación de Desconcentración y Descentralización	- - - - -



ANEXO 4: ENTIDADES ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

ORGANIGRAMA DE SECRETARÍA ACADÉMICA



ANEXO 4: ORGANIGRAMA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

ANEXO 6: CARTELES DE LAS SEDES DE LA UVI

Cada cartel muestra la ubicación de la sedes, las actividades relacionadas con difusión, vinculación y los temas abordados en los proyectos de investigación de los alumnos. Carteles elaborados por la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI). Archivo *InterSaberes*

UVI HUASTECA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

VIDA COMUNITARIA

INVESTIGACIÓN

BODA INDÍGENA

DANZAS

SEDE

PRODUCCIÓN

CURANDEROS

RITUALIDAD

VINCULACIÓN

GANADERÍA

ARTESANÍA

HISTORIA

DIFUSIÓN

CONTAMINACIÓN

MEDICINA TRADICIONAL



UVI TONACAPAN

UNIVERSIDAD VERACRUZANA



MIGRACIÓN

INVESTIGACIÓN

POLÍTICA Y ECONOMÍA

ALCOHOLISMO

DISCRIMINACIÓN

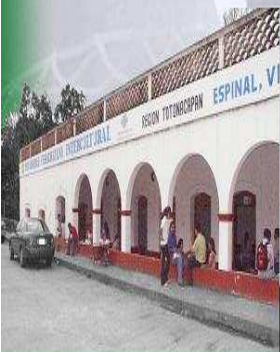
CONTAMINACIÓN

ORGANIZACIÓN
Y
PARTICIPACIÓN
CIUDADANA

ARTE POPULAR

VIOLENCIA
INTRAFAMILIAR

VIDEOASTAS



SEDE



VINCULACIÓN



DIFUSIÓN





UNIVERSIDAD VERACRUZANA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA



DANZAS

INVESTIGACIÓN



AUTORIDAD TRADICIONAL

CEREMONIAS RELIGIOSAS

ANALFABETISMO

AYUDOCÍAS

TRADICIONES

TEMAZCAL



SEDE



VINCULACIÓN

FOTOGRAFÍA COMUNITARIA

DESASTRES Y FENÓMENOS NATURALES

FIESTAS PATRONALES

RITOS SAGRADOS

PLANTAS MEDICINALES

PARTERAS



DIFUSIÓN





UVI SELVAS

UNIVERSIDAD VERACRUZANA



ECODESARROLLO

INVESTIGACIÓN

SON JAROCHO



ARTESANÍA



SEDE



COOPERATIVAS

RESCATE CULTURAL

COMUNICADORES

VINCULACIÓN



AGRICULTURA

GANADERÍA

HERBOLARIA

DIFUSIÓN



SOLARES

ECOTURISMO

COMISION NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDIGENAS



ANEXO7: INSTALACIONES DE LA UVI SELVAS



Entrada de la UVI Selvas en el 2005, cuando ofertaba dos carreras. Foto: Archivo de *InterSaberes*



Fachada principal de la UVI Selvas, en instalaciones prestadas por el antiguo albergue del INI. Foto: Archivo de *InterSaberes*



Cancha de básquetbol y fútbol ubicadas detrás del centro de computo y biblioteca. Foto: Archivo *InterSaberes*



Centro de cómputo. Foto: Archivo *InterSaberes*



Cafetería ubicada a un costado de los espacios deportivos. Foto: Archivo *InterSaberes*



Palapa principal utilizada como centro de usos múltiples. Foto: Archivo *InterSaberes*



Salones creados dentro de las instalaciones del albergue. Foto: Archivo *InterSaberes*

Nuevas instalaciones de la UVI-Selvas



Fachada de la nueva sede. Foto: Archivo *InterSaberes*



Aulas. Foto: Archivo *InterSaberes*



Aulas en proceso de construcción. Foto: Archivo *InterSaberes*



Foto: Archivo *InterSaberes*



Foto: Archivo *InterSaberes*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteceille, Martine (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea
- Adam, Thomas (2005) *Germany Seen Through American Eyes: George and Eliot Ticknor's German travel logs*. En H. Keil (Ed.), *Transatlantic Cultural Contexts: essays in honour of Eberhard Brüning* (pp. 151-163) Tübingen: Stauffenburg Verlag
- Adam, Thomas (2007) *Social Housing Reform in the Transatlantic World before World War I* (Ms., ponencia en el taller "Private Wealth, Public Welfare: Philanthropy and Social Knowledge in a Transatlantic World"). Sleepy Hollow, NY: Rockefeller Archive Center. Cfr. <http://www.istr.org/conferences/barcelona/WPVVolume/Adam.pdf> (consultado 01/02/2010)
- Aguado Odina, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill
- Aguado Odina, Teresa (2004) *Investigación en Educación Intercultural*. *Educación Siglo XXI* 22: 39-57
- Aguado Odina, Teresa (2008) *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad*. (Ms., ponencia presentada en el Seminario de investigación del Máster en Educación Intercultural). Madrid: UNED, CentroINTER
- Aguirre Baztán, Ángel (1995) *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria, Marcombo
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1991a) *Formas de gobierno indígena*. México: FCE [edición original 1953]
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1991b) *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: FCE [edición original 1967]
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: FCE [edición original 1973]
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1984) *La polémica indigenista en México en los años setenta*. *Anuario Indigenista* 44: 7-28
- Alatorre Frenk, Gerardo (comp., 2009) *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural
- Alonso, Ana Maria (1994) *The Politics of Space, Time, and Substance: state formation, nationalism, and ethnicity*. *Annual Review of Anthropology* 23, 379-405
- Anderson, Benedict (1988) *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso
- Anguino, Marina (2003) *Las culturas indígenas vistas por sus propios creadores*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa
- Antolínez Domínguez, Inmaculada (2010) *Contextualización del significado de la interculturalidad a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina* (Ms.) Granada: LdEI

- Aparicio, Juan Ricardo & Mario Blaser (2008) The “Lettered City” and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America. *Anthropological Quarterly* 81 (1): 59-94
- Arango, Joaquín (2003) La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y Desarrollo* 1. Cfr. www.migracionydesarrollo.org (consultado 01/02/2010)
- Arnaut Salgado, Alberto (1998) Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994. México: CIDE
- Arriaga Karina & Rosalba Rodríguez (comp., 2009) Retrospectiva e impactos de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la UV. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural
- Ávila Pardo, Adriana & Laura Selene Mateos Cortés (2008) Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre* 53: 64-82
- Bakhtin, Mikhail (1981) *The Dialogic Imagination: four essays*. Austin, TX: University of Texas Press
- Banks, James (2009) Multicultural Education: dimensions and paradigms. En: J. Banks (ed.): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge
- Barnes, Nielan/ Katherine Reilly/ Francis Pisani (2007) Conceptuación de las redes transnacionales: una revisión de la literatura selecta. En: F. Pisani et. al.: *Redes transnacionales en la cuenca de los huracanes: un aporte a los estudios interamericanos*, pp. 63-92. México: ITAM, Miguel Ángel Porrúa
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006) *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI
- Basave Benítez, Agustín (1992) *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: FCE
- Baumann, Gerhard (2004) Nation-State, Schools and Civil Enculturation. In: W. Schiffauer, W. et al.: *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, pp. 1-20. Oxford – New York, NY: Berghahn
- Belgum, Kirsten (2005) Reading Alexander von Humboldt: cosmopolitan naturalist with an American spirit. En: L. Tatlock & M. Erlin (eds.): *German Culture in Nineteenth Century America: reception, adaptation, transformation* (pp. 107-127) Rochester, NY: Camden House
- Beneyto, José María et al. (2006) *Europa y América Latina: el otro diálogo transatlántico*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Berger, Stefan & Peter Lambert (2003) Intellectual Transfers and Mental Blockades: Anglo-German dialogues in historiography. En S. Berger, P. Lambert & P. Schumann (eds.): *Historikerdialoge: Geschichte, Mythos und Gedächtnis im deutsch-britischen kulturellen Austausch 1750-2000*, pp. 12ss. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Bermúdez Chaves, Marlen (1986) Aplicación de análisis de contenido a la entrevista. *Revista de Ciencias Sociales* 33: 135-143

- Bernstein, Basil (1990) Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure
- Beuchot, Mauricio (2005) Interculturalidad y derechos humanos. México: Siglo XXI
- Bonal, Xavier (2004) Is the World Bank Education Policy Adequate for Fighting Poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development* 24 (6): 649-666
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989) México profundo: una civilización negada. México: CIESAS, SEP
- Boswell, Christina (2009) The Political Uses of Expert Knowledge: immigration policy and social research. Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, Pierre (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus
- Brubaker, Rogers (1996) Nationalism Reframed: nationhood and the national question in the New Europe. Cambridge: Cambridge University Press
- Brysk, Alison (2009) Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Burke, Peter (2000) A Social History of Knowledge: From Gutenberg to Diderot. Cambridge: Polity
- Caballero, Juan Julián. (2002) Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca. México: CIESAS
- Camarero, Jesús (2008) Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural. Barcelona: Anthropos
- Cárdenas, Lázaro (1978) Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Mich., 14 de abril de 1940. En: L. Cárdenas: Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas 1928-1974, vol. I, pp. 402-405. México: Siglo XXI [edición original 1940]
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel & José Luis Suárez Domínguez (coord., 2008) Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación
- Castro Rivera, Carlos (2007) Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente. (Ms. no publicado). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación
- Cavalcanti-Schiel, Ricardo (2007) Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. *Cahiers ALHIM* 13. Cfr. alhim.revues.org (consultado 01/02/2010)
- CGEIB (2009) Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Cfr. <http://eib.sep.gob.mx/> (consultado 09/12/2009)
- Chakrabarty, P. (2000) Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton University Press

- Charle, Christophe, Jürgen Schriewer & Peter Wagner (2006) *Redes intelectuales transnacionales: formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares
- Charle, Christophe, Julien Vincent & Jay Winter (eds., 2007) *Anglo-French Attitudes: comparisons and transfers between English And French intellectuals since the eighteenth century*. Manchester: Manchester University Press
- Civera Cerecedo, Alicia (2004) *Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945*. Toluca, Méx.: El Colegio Mexiquense
- Cohn, Deborah (2002) La construcción de la identidad cultural en México: nacionalismo, cosmopolitismo e infraestructura intelectual, 1945-1968. *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda* 22: 89-103
- Comaroff, Jean & John Comaroff (eds., 2006) *Law and Disorder in the Postcolony*. Chicago & London: University of Chicago Press
- COMUDERS, Mecayapan (2008) *Diagnóstico municipal, 2008-2010*. Mecayapan, Ver.: Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable
- Connell, Raewyn (2006) Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Nómadas*, 25, 86-97
- Coronado Malagón, Marcela (2006) Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural. En H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México: UAM & UPN
- Cox, Laurence & Cristina Flesher Fominaya (2009) Movement Knowledge: what do we know, how do we create knowledge and what do we do with it? *Interface: a Journal for and About Social Movements* 1: 1-20
- Crossley, Michael (2008) International transfer and comparative education. *Comparative Education* 44 (1): 1-2
- Dawson, Alexander (2004) *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*. Tucson, AZ: University of Arizona Press
- Delgado Calderón, Alfredo (2004) *Historia, cultura e identidad en el Sotavento*. México: CONACULTA
- Dearaga, Daría (2008) *Sobre vacas y caballos en Jalisco: el saber especializado: un estudio en antropología cognitiva*. México: INAH
- Diario Oficial (2003) Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del programa asesor técnico pedagógico. Cfr. <http://vlex.com.mx/vid/indicadores-gestion-asesor-pedagogico-28057617> (consultado 02/01/2010)
- Diario Oficial (2007) Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. Cfr. <http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2008/11%20SEP%2007%20P%20Ped%20> (consultado 28/12/2009)

- Díaz de Rada, Ángel (1996) Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Madrid: Siglo XXI
- Díaz de Rada, Ángel (2010) Cultura, antropología y otras tonterías. Madrid: Trotta
- Díaz Tepepa, M. Guadalupe, Pedro Ortíz Báez & Ismael Núñez Ramírez (2004) Interculturalidad, saberes campesinos y educación: un debate con la diversidad cultural. México: El Colegio de Tlaxcala, SEFOA & Heinrich Böll Stiftung
- Dietz, Gunther (1995) Teoría y práctica del Indigenismo. Quito & México: Editorial Abya-Yala & Instituto Indigenista Interamericano
- Dietz, Gunther (1999) “La comunidad purhépecha es nuestra fuerza”: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Quito: Editorial Abya-Yala
- Dietz, Gunther (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada & México: EUG & CIESAS
- Dietz, Gunther (2005) Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En N. Grey Postero & L. Zamosc (Eds.), La lucha por los derechos indígenas en América Latina (pp. 53-128) Quito: Ediciones Abya-Yala
- Dietz, Gunther (2007) Cultural Diversity: a guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 7-30
- Dietz, Gunther (2008) La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En: D. Mato (coord.): Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina, pp. 359-370. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC
- Dietz, Gunther (2009) Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann
- Dietz, Gunther & Laura Selene Mateos Cortés (2007) Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver.
- Dietz, Gunther & Laura Selene Mateos Cortés (2009) El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad [reprint]. En: Teresa Aguado Odina & Margarita del Olmo (eds.): Educación intercultural: perspectivas y prácticas, pp. 45-63. Madrid: Editorial Ramón Areces
- Dogan, Mattei & Robert Pahre (1999) Las nuevas ciencias sociales. México: Grijalbo
- Duclos, Mélanie (2009) La UVI Selvas: Hacia la formación de líderes internos y comprometidos. En: G. Alatorre Frenk (comp.): Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la universidad veracruzana intercultural, pp. 193-217. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana
- Ducoing, Patricia (2004) Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)* (6): 34-56
- DUVI (2009) Libro blanco de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana
- Escobar, Arturo (2007) Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program. *Cultural Studies* 21 (2-3): 179-210

- Espagne, Michel (1994) Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle. *Geneses. Sciences sociales et histoire* 17: 112-121
- Espagne, Michel (1999) Les transferts culturels franco-allemands. Paris: PUF
- Espagne, Michel & Michael Werner (eds., 1988) Transfers: les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIX siècle) Paris: Editions Recherche sur les civilisations.
- Faist, Thomas (2009) Academic Knowledge, Policy and the Public Role of Social Scientists: the case of migration and development. *ZfJ Mitteilungen* 4/2009: 5-19
- Favell, Adrian (1998) Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain. Hampshire - New York: Macmillan - St. Martin's
- Flores Martos, Juan Antonio (2002) Cuatro piezas barrocas veracruzanas y una fantasía postcolonial. *Cuadernos Hispanoamericanos* 621: 37-51
- Flores Martos, Juan Antonio (2004) Portales de máscara: una etnografía del puerto de Veracruz. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Flower, Linda (2003) Talking across Difference: Intercultural Rhetoric and the Search for Situated Knowledge. *College Composition and Communication* 55 (1): 38-68
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004) Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: SEP-CGEIB. Cfr. http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf (consultado 15/02/2010)
- Foster, George M. (1962) Cultura y conquista: la herencia española de América. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Foucault, Michel (2007) La arqueología del saber. México: Siglo XXI
- Fowler, Will (1996) Introduction: The "Forgotten Century" - Mexico, 1810-1910. *Bulletin of Latin American Research* 15 (1): 1-6
- Franzé Mudano, Adela & Laura Mijares Molina (eds., 1999) Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo
- Gadamer, Hans-Georg (2004) Verdad y método, vol. II. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Galvani, Pascal (2008) Transdisciplinarietà y ecologización de los saberes: pasos operacionales en el CEU Arkos. *Visión Docente Con-Ciencia* 7 (40): 4-13
- García Canclini, Néstor (2001) Introducción: Culturas híbridas en tiempos de globalización. En N. García Canclini: Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad, pp. i-xxiii. México: Grijalbo
- García Canclini, Néstor. (2004) Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En N. García Canclini: Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad, pp. 181-194. Barcelona: Gedisa
- García Canclini, Néstor (2005) Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla? (Ms., Conferencia para el Seminario sobre Cultura y Desarrollo) Washington: Banco Interamericano de Desarrollo

- García-Cano Torrico, María & Esther Márquez Lepe (2006) Discourses and Practices of Intercultural Education in Spain. *The International Journal of Learning* 12: 120-127
- García-Cano Torrico, María / Esther Márquez Lepe / Belén Agrela Romero (2008) El cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers* 89: 143-163
- García-Cano, María & Ilse Schimpf-Herken (2009) Miradas cruzadas: confluencias y divergencias entre los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad. En: L.S. Mateos Cortés (comp.): *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*, pp. 247-295. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana & UV Intercultural
- García Castaño, F. Javier & Rafael A. Pulido Moyano (1994) *Antropología de la educación: el estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema
- García Castaño, F. Javier & Antolín Granados Martínez (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta
- García Castaño, F. Javier & Cristina Barragán Ruiz-Matas (2004) Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia. Revista de Trabajo Social* 4: 123-142
- García Castaño, F. Javier, María Rubio Gómez & M. Lourdes Soto Páez (2007) Integración educativa. En: En: A. Barañano et al. (coords.): *Diccionario de Relaciones Interculturales: diversidad y globalización*, pp. 196-203. Madrid: Editorial Complutense
- Gemelli, Giuliana & Roy MacLeods (eds., 2003) *American foundations in Europe: grant-giving policies, cultural diplomacy and trans-Atlantic relations, 1920-1980*. Brussels: Peter Lang
- Gil Araújo, Sandra (2006) *Las argucias de la integración. Construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas de integración de inmigrantes: los casos de Cataluña y Madrid*. (Ms., tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Gilroy, Paul (1992) Cultural Studies and Ethnic Absolutism. En L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies*, pp. 187-198. London - New York, NY: Routledge.
- Giménez, Gilberto (s.f.) *Cultura e identidades* (Ms.). Cfr. <http://www.perio.unlp.edu.ar/periodismo/PDF/CULTURA%20E%20IDENTIDADES%20Gilberto%20Gimenez.doc> (consultado 15/02/2010)
- Giménez Romero, Carlos (2003) *Qué es la inmigración*. Madrid: RBA
- Gingrich, André (2004) Conceptualising Identities: anthropological alternatives to essentialising difference and moralizing about othering. In G. Baumann & A. Gingrich (eds.): *Grammars of Identity/Alterity: a structural approach*, pp. 3-17. London: Berghahn
- Giroux, Henry A. (1994) Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism. In H.A. Giroux & P. McLaren (eds.): *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, pp. 29-55. New Cork & London: Routledge
- Glenn, Charles L. & Ester J. de Jong (1996) *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. New York & London: Garland

- Glick Schiller, Nina / L. Basch / C. Szanton Blanc (1999) From Immigrant to Transmigrant: theorizing transnational migration. In: L. Pries (ed.): Migration and Transnational Social Spaces, pp. 73-105. Aldershot: Ashgate
- Gogolin, Ingrid (2002) Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal* 1 no. 1: 123-138
- Gómez Serna, Ana María (2003) Una aproximación al discurso de la educación intercultural en el México contemporáneo. (Tesis de licenciatura). , Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- González Apodaca, Érica (2008) Los Profesionistas Indios en la Educación Intercultural. Etnicidad, Intermediación y Escuela en Territorio Mixe. México: UAM-I, Juan Pablos
- González Nájuez, Omar (2001) Multilinguismo, etnias y culturas indígenas en el “Noroeste Amazónico” del estado Amazonas de Venezuela. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología* 11 (32): 360-370
- González Rubí, Mario Guillermo (2007) Investigar hoy: una mirada a los patrones emergentes en la producción de conocimiento. *Sociológica* 22 no. 65: 81-102
- Granados Martínez, Antolín (1998) La imagen del inmigrante extranjero en la prensa española: ABC, Diario 16, El Mundo y El País, período 1985-1992. (Ms., tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada
- Greenwood, Davydd (2007) Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II. *Política y Sociedad* 44 (1): 95-106
- Grillo, Ralph (2007) An Excess of Alterity? Debating difference in a multicultural society. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 979-998
- Guardino, Peter F. (1996) Peasant, Politics, and the Formation of Mexico's National State, 1800-1857. Stanford: Stanford University Press
- Gutiérrez, Estefanía & Ma. Troisi (2005) Normalismo. Facultad de Humanidades, Departamento en Ciencias de la Educación. Cfr. <http://www.monografias.com/trabajos34/normalismo/normalismo.shtml> (consultado 15/12/2009)
- Gutierrez, Ramón A. (1994) Ethnic Studies: its evolution in American colleges and universities. En: D.T. Goldberg (ed.): Multiculturalism: a critical reader, pp. 157-167. Cambridge – Oxford: Blackwell
- Gutiérrez Herrera, Luciano & Francisco J. Rodríguez Garza (1997) El pensamiento educativo en el México posrevolucionario. *Revista de la Educación Superior* 103. Cfr. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res103/txt5.htm (consultado 10/12/2009)
- Habermas, Jürgen (1998) Más allá del Estado nacional. Madrid: Trotta
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2001) Etnografía: métodos de investigación. Barcelona: Paidós

- Hannerz, Ulf (1996) *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra
- Haraway, Donna (1991) *Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. En: D. Haraway: *Simian, Cyborgs, and Women: the reinvention of nature*, pp. 183-201. London & New York: Routledge
- Harris, Mark (Ed.) (2007) *Ways of Knowing: new approaches in the anthropology of knowing and learning*. New York & Oxford: Berghahn
- Hart, William B. (1999) *Interdisciplinary Influences in the Study of Intercultural Relations: a citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations*. *International Journal of Intercultural Relations* 23 (4): 575-589
- Herrera, Irene (2007) *Diagnóstico participativo comunitario*. (Ms. no publicado). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana Intercultural
- Hirschfeld A. Lawrence & Susan A. Gelman (comp., 2002) *Cartografía de la mente: la especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. Vol. I: Orígenes, procesos y conceptos. Vol. II: Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas. Barcelona: Gedisa
- Hofstede, Geert (1984) *Culture's Consequences*. Beverly Hills: SAGE
- Honneth, Axel (1998) *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica
- Hountondji, Paulin J. (1994) *Les savoirs endogènes: pistes pour une recherche*. Dakar: Codesria
- Howard, Thomas Albert (2006) *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. Oxford: Oxford University Press
- Huisman, Jeroen, Lynn Meek & Fiona Wood (2007) *Institutional Diversity in Higher Education: a cross-national and longitudinal analysis*. *Higher Education Quarterly* 61 (4): 563-577
- Hunn, Eugene (2006) *Meeting of Minds: how do we share our appreciation of traditional environmental knowledge?* *Journal of the Royal Anthropological Institute* 12 (1): 143-146
- Hurtado Tomás, Patricia (s.f.) *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las Escuelas Normales 1921-1984*. Cfr. <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm> (consultado 30/12/2009)
- Irigoyen Millán, Patricia (2006) *La creación de la SEP y el proyecto de José Vasconcelos*. Cfr. http://www.inehrm.gob.mx/pdf/exc_sep_vasconcelos.pdf (consultado 14/02/2010)
- Jaloma Cruz Julieta Ma. & Aimé López González (2008) *Relaciones afectivas de estudiantes universitarios en un espacio intercultural: caso UVI Selvas*. (Tesis de maestría). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009a) *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: SEP, GCEIB
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009b) *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen*. En: M.L. Pérez Ruiz, L.R.

- Valladares de la Cruz & M. Zárate (eds.): Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia, pp. 349-373. México: UAM-I & Juan Pablos Editor
- Jöns, Heike (2008) Academic travel from Cambridge University and the formation of centres of knowledge, 1885–1954. *Journal of Historical Geography* 34 (2): 338-362
- Joseph, Gilbert M. & Daniel Nugent (2002) Cultura popular y formación del estado en el México revolucionario. En: G.M. Joseph & D. Nugent (comps.): Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno, pp. 31-52. México: Era
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2000) La reforma educativa: una conjunción entre sujeto y proyecto. *Revista Educar* N.E. 14. Cfr. <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/14/14Juare.html> (consultado 03/01/2010)
- Juterczenka, Sünne & Gea Mackenthun (eds., 2009) The Fuzzy Logic of Encounter: new perspectives on cultural contact. Münster: Waxmann
- Kaplun, Gabriel (2005) Indisciplinar la Universidad. En C. Walsh (ed.): Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas, pp. 213-250. Quito, UASB - Abya Yala
- Kincheloe, Joe & Shirley Steinberg (1999) Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro
- Klengel, Susanne (ed., 1997) Contextos, historias y transferencias en los estudios latinoamericanistas europeos: los casos de Alemania, España y Francia. Madrid: Iberoamericana
- Knight, Alan (1986) The Mexican Revolution. (2 vols.). Cambridge: Cambridge University Press
- Knight, Alan (1997) The Ideology of the Mexican Revolution, 1910-1940. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina* 8 (1): 77-109
- Knight, Alan (2002) Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano. En: G.M. Joseph & D. Nugent (comps.): Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno, pp. 53-101. México: Era
- Kocka, Jürgen (2007) Transnational Approaches to Historical Sciences in the Twentieth Century. En Q.E. Wang & F.L. Fillafer (eds.): The Many Faces of Clio: cross-cultural approaches to historiography, pp. 175-186. Oxford & New York: Berghahn Books
- Krotz, Esteban (1997) Anthropologies of the South: their rise, their silencing, their characteristics. *Critique of Anthropology* 17: 237-251
- Kuhn, Thomas S. (1982) La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE
- Kvale, Steinar (1996) InterViews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: SAGE
- Lander, Edgardo (2005) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: E. Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas, pp. 11-40. Buenos Aires: CLACSO

- Larraurri Torroella, Ramón (2005) La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 25 (1-2): 89-126
- Lazos, Elena & Luisa Paré (2000) Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida: percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz. México: Plaza y Valdés
- Leff, Enrique (2003) Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* 7: 13-40
- Lemonik Arthur, Mikaila Mariel (2009) Thinking Outside the Master's House: new knowledge movements and the emergence of academic disciplines. *Social Movement Studies* 8 (1): 73-87
- Lerín Piñón, Sergio (2004) Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta. *Desacatos. Revista de Antropología Social* 15-16: 111-125
- Levitt, Peggy (2001) *The Transnational Villagers*. Berkeley, CA: University of California Press
- Leyva Piña, Marco Antonio (2006) Partido Nueva Alianza: la metamorfosis del SNTE en partido. *El Cotidiano* 21 (141): 54-64
- Leyva Solano, Xóchitl (2009) Nuevos procesos sociales y políticos en América Latina: las redes neozapatistas. En: R. Hoetmer (ed.): *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*, pp. 109-130. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Programa Democracia y Transformación Global. Cfr. <http://www.democraciaglobal.org/facipub/upload/publicaciones/1/634/files/repensar.pdf> (consultado 01/02/2010)
- Lins Ribeiro, Gustavo (2009) Non-Hegemonic Globalizations. *Anthropological Theory* 9 (3): 297-329
- Lins Ribeiro, Gustavo & Arturo Escobar (2006) Las antropologías del mundo: transformaciones de la disciplina a través de los sistemas de poder. *Universitas Humanística* 61: 15-49
- Lomnitz, Larissa (1994) *Redes sociales cultura y poder*. México: FLACSO
- Lomnitz Adler, Claudio (1995) *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz
- Lomnitz Adler, Claudio (1999) *Modernidad indiana: nueve ensayos sobre nación y mediación en México*. Barcelona: Planeta
- Lomnitz Adler, Claudio (2002) *Deep Mexico, Silent Mexico: an anthropology of nationalism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press
- López, Luis Enrique (2009) *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. (MS., conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa). Boca del Río, Ver.: COMIE

- López, Luis Enrique & Wolfgang Küper (2000) La educación intercultural bilingüe en América Latina. Cfr. http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf (consultado 15/02/2010)
- Lozares Colina, Carlos (1996) La teoría de redes sociales. Cfr. <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48p103.pdf> (consultado 14/02/2010)
- Lozares Colina, Carlos et al. (2005) Relaciones, redes y discurso: revisión y propuesta en torno al análisis reticular de datos. Cfr. <http://ddd.uab.cat/pub/redes/15790185v1a2.pdf> (consultado 13/02/2010)
- Lux, David S. & Harold J. Cook (1998) Closed Circles or Open Networks? Communicating at a distance during the scientific revolution. *History of Science* 36 (2): 179-211
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2005) Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca. Oaxaca, Oax. México: Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), Sistema Universitario Jesuita, Fundación Ford
- Maldonado-Torres, Nelson (2006) Pensamiento crítico desde la sub-alternidad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las conciencias sociales en el siglo veintiuno. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 28 (1): 143-165
- Maldonado-Torres, Nelson (2007) On the Coloniality of Being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies* 21 (2-3): 240-270
- Mallon, Florencia E. (1995) Peasant and Nation: the making of postcolonial Mexico and Peru. Berkeley: University of California Press
- Mallon, Florencia (2002) Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del estado en el México decimonónico. En: G.M. Joseph & D. Nugent (comps.): Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno, pp. 105-142. México: Era
- Manathunga, Catherine (2009) Research as an Intercultural “Contact Zone”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30 (2): 165-177
- Mannheim, Karl (1952) Essays on the Sociology of Knowledge. New York & Oxford: Oxford University Press
- Mannheim, Karl (1958) Ideología y utopía. Madrid: Aguilar
- Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi & Kathrin Leuze (eds., 2007) New Arenas of Educational Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Martín Criado, Enrique (1998) Los decires y los haceres. *Papers* 56: 57-71
- Mateos Cortés, Laura Selene (2007) Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comisión Mexicana de Investigación Educativa, Noviembre, Mérida, Yuc.: COMIE

- Mateos, Cortés Laura Selene (2008) Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad. En: A. Leizaola & J. Miren Hernández (eds.): Miradas, encuentros y críticas antropológicas, pp. 49-58. Donostia: Ankulegi
- Mateos Cortés, Laura Selene (2009) The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz - the *Universidad Veracruzana Intercultural* and the Secretary of Education. *Intercultural Education* 20 (1): 27-37
- Mateos Cortés, Laura Selene & Gunther Dietz (2009a) El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En: P. Medina Melgarejo (ed.): Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, pp. 93-113. México: Plaza y Valdés & Universidad Pedagógica Nacional
- Mateos Cortés, Laura Selene & Gunther Dietz (2009b) Los Estudios Interculturales - una propuesta de investigación desde la diversidad. En: L.S. Mateos Cortés (comp.): Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales, pp. 9-21. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana & UV Intercultural
- Mato, Daniel (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu* 6 (11): 120-138
- Mato, Daniel (2007) Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina. *Puntos de Vista* 12: 7-22
- Mato, Daniel (2008) No hay saber "universal": la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18 (35): 101-116
- Matus Pineda, M. Luisa (2008) Experiencia escolar de los estudiantes indígenas: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas. (Tesis de licenciatura). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- McLaren, Peter (1997) Multiculturalismo revolucionario. México: Siglo XXI
- Medina Melgarejo, Patricia (1999) Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles educativos* 83-84. Cfr. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208407.pdf> (consultado 03/01/2010)
- Medina Melgarejo, Patricia (2007) Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa. México: Plaza y Valdés & UPN
- Mendoza Zuany, R. Guadalupe (2009a) Building hybrid knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico: an anthropological study of indigenous contexts. *Intercultural Education* 20 (3): 211-218
- Mendoza Zuany, R. Guadalupe (2009b) Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Cuadernos Interculturales* 7 (13): 125-140
- Mesta Martínez, Jorge E. & M. Eugenia Espinosa Carbajal (2001) Consideraciones sobre el magisterio de educación básica. *Revista Xictli de la Unidad Pedagógica Nacional* 41. Cfr. <http://www.unidad094.upn.mx/revista/xictli.htm> (consultado 03/01/2010)

- Meyer, Jean-Baptiste & Jean-Paul Wattiaux (2006) Diaspora Knowledge Networks: vanishing doubts and increasing evidence. *International Journal on Multicultural Societies* 8 (1): 4-24
- Mignolo, Walter (2000) *Local Histories / Global Designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press
- Mignolo, Walter (2005) La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 55-85. Buenos Aires: CLACSO
- Mignolo, Walter (2007) Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies* 21 (2-3): 449-514
- Modood, Tariq (2007) *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge: Polity Press
- Molina, Luis José (2001) *El análisis de redes sociales: una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra
- Moutsios, Stavros (2009) International Organisations and Transnational Education Policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39 (4): 467-478
- Münch Guido, (1994) *Etnología del Istmo Veracruzano*. México: UNAM
- Muñoz Cruz, Héctor (2001) Trayectoria de las políticas de educación indígena en México. En: H. Muñoz Cruz (ed.): *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, pp. 433-494. México: UAM Iztapalapa
- Muñoz Cruz, Héctor et al. (2002) Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Rumbo a la interculturalidad en educación*, pp. 25-62. México: UAM-Iztapalapa & Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca
- Nathani Wane, Njoki (2008) Mapping the Field of Indigenous Knowledges in Anti-Colonial Discourse: a transformative journey in education. *Race Ethnicity and Education* 11 (2): 183-197
- Nicklas, H. (1998) Apprentissages interculturels et problèmes de communication. En: P. Dibia & C. Wulf (dir.): *Éthnosociologie des échanges interculturels*, pp. 25-32. Paris: Anthropos
- Nieto, Sonia (2009) Multicultural Education in the United States: historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. En: J. Banks (ed.): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge
- Ocampo López, Javier (2005) José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7: 137-157
- Oehmichen Bazán, Cristina (1999) *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM
- OEI (1990) Declaración Mundial sobre educación para todos. Cfr. http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf (consultado 25/01/2010)

- Olds, Kris (2007) Global Assemblage: Singapore, foreign universities, and the construction of a “global education hub”. *World Development* 35 (6): 959-975
- O’Connor, Kevin (2005) International Students and Global Cities. GaWC Research Bulletin 161. Cfr. <http://info.lut.ac.uk/gawc/rb/rb161.html> (consultado 10/02/2010)
- O’Phelan Godoy, Scarlett et al. (2005) Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglo XVI a XIX. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú & Instituto Francés de Estudios Andinos
- Padilla Sotelo, Lilia Susana (2003) Aspectos sociales de la población en México: educación y cultura. México: Instituto de Geografía, UNAM, Plaza y Valdés
- Peña, Guillermo de la (1995) El empeño pluralista: la identidad colectiva y la idea de nación en el pensamiento antropológico. En: H. Díaz-Polanco (comp.): Etnia y nación en América Latina, pp. 79-103. México: CNCA
- Peña Pérez, Mirtha Febe (2005) Estado, educación y nuevos maestros; los egresados de la Benemérita escuela normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” y su inserción a la secretaría de educación y cultura a través de la perspectiva de los estudios multiculturales. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En: Maya Lorena Pérez Ruiz, Laura Raquel Valladares de la Cruz & Margarita Zárata (eds.): Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia, pp. 251-288. México: UAM-I & Juan Pablos Editor
- Pisani, Francis et al. (coords., 2007) Redes transnacionales en la cuenca de los huracanes: un aporte a los estudios interamericanos. México: ITAM, Porrúa
- Plascencia Vázquez, Felipe (1992) Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México. *La tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE* 1, octubre-noviembre-diciembre. Cfr. <http://www.latarea.com.mx/indices/indice1.htm> (consultado 19/01/2010)
- Pratt, Mary Louise (1992) *Imperial Eyes: travel writing and transculturation*. London & New York: Routledge
- Priego, Natalia & Sonia Lozano (Coords.) (2007) Paradigmas, culturas y saberes: la transmisión del conocimiento científico en Latinoamérica. Madrid: Iberoamericana
- Quijano, Aníbal (2005) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO
- Quijano, Aníbal (2007) Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies* 21 (2-3): 168-178
- Ramírez López, Ana (2007) Diálogos pedagógicos para la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en México. Tesina del Diploma de Estudios Avanzados, Granada: Universidad de Granada
- Ranganathan, Arvind (2005) Using ICT to place Indigenous Knowledge Systems at the heart of Education for Sustainable Development. (Ms., ponencia presentada en la

- conferencia "Education for a Sustainable Future"). Ahmedabad, India. Cfr. <http://www.ceeindia.org/esf/download/paper47.pdf> (consultado 10/02/2010)
- Reina, Leticia (coord., 1997) *La reindianización de América Latina, siglo XIX*. México: Siglo XXI - CIESAS
- Restrepo, Eduardo & Arturo Escobar (2004) *Antropologías en el mundo. Jangwa Pana 3*: 110-131
- Ribas Mateos, Natalia (2004) *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra
- Robles, Martha (1996) *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI
- Rodrigo Alsina, Miquel (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos
- Rugeley, Terry (2002) *Indians Meet the State, Regions Meet the Center: nineteenth-century Mexico revisited*. *Latin American Research Review* 37 (1): 245-258
- Salvador Trujillo, Gustavo (1998) *Presentación*. En: SEC (ed.): *Estudios interculturales y educación: antología taller de investigación*, s.p. Xalapa, Ver.: SEC - Universidad Pedagógica Veracruzana
- Salvador Trujillo, Gustavo (2003) *Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad en el discurso educativo oficial de México*. *Diálogos educativos* 16: 27-37
- San Román, Teresa (1997) *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI
- Santiago Sierra, Augusto (1973) *Las Misiones Culturales*. México: SEP
- Santos, Boaventura de Sousa (1995) *Toward a New Common Sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge
- Santos, Boaventura de Sousa (2001) *Nuestra América: reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución*. *Revista Chiapas*, 12. Cfr. <http://www.ezln.org/revistachiapas/No12/ch12desousa.html> (consultado 01/02/2010)
- Santos, Boaventura de Sousa (2005) *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH
- Santos, Boaventura de Sousa (2006) *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: Boaventura de Sousa Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO
- Santos, Boaventura de Sousa (2007) *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma "ecologia de saberes"*. *Revista Critica de Ciências Sociais* 78: 3-46
- Santos, Boaventura de Sousa (2009) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO & Siglo XXI
- Savignon, Sandra J. & Pavel V. Sysoyev (2002) *Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures*. *The Modern Language Journal* 86 (4): 508-524
- Schiffauer, W. et al. (2004) *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford – New York, NY: Berghahn

- Schmelkes, Sylvia (2003) Educación superior intercultural: el caso de México. (Ms., conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas). Guadalajara, Jal.: Ford Foundation, UdG-UACI y ANUIES. Cfr. http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf (consultado 10/02/2010)
- Schmelkes, Sylvia (2006a) Educar para la Interculturalidad: los desafíos para una propuesta democrática. En. M.I. Castro (ed.): Educación y ciudadanía, pp.75-80. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad
- Schmelkes, Sylvia (2006b) Interculturality and Basic Education. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean* 3: 120-128
- Schriewer, Jürgen (1997) Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3 (2): 117-148
- Schriewer, Jürgen & Carlos Martínez Valle (2007) ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. *Revista de Educación* 343: 531-557
- Scott, James (1992) *Domination and the Arts of Resistance: hidden transcripts*. Princeton: Yale University Press
- Secretaría Pro Tempore Venezuela (1998) La dimensión ambiental en la educación primaria básica en regiones amazónicas de países seleccionados del Tratado de Cooperación Amazónica. Cfr. <http://www.otca.org.br/publicacao/SPT-TCA-VEN-59.pdf> 5 abril 2010 (consultado 30/03/2010)
- Seigel, Micol (2005) Beyond Compare: comparative method after the transnational turn. *Racial History Review* 91: 62-90
- SEMV (1996) Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. Programa de Investigación y Formación. En: S. Téllez Galván: El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano (Tesis doctoral). Madrid: UNED [CD- Anexo de Tesis]
- SEMV (2006) Hacia la comprensión de la Interculturalidad: documento producto del Seminario de Elementos Teóricos de los Estudios Interculturales. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana Intercultural
- SEP (1999) Lineamientos generales para la educación intercultural y bilingüe para las niñas y niños indígenas. México: SEP.
- SEP (2004) Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México: SEP-CGEIB-CDI
- SEP (2005) Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural y bilingüe. México: SEP.
- SEP (2006) Universidad Intercultural. Modelo Educativo. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

- SEP (2008) Alianza por la Calidad de la Educación. Cfr. <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducación> (consultado 29/10/2008)
- SEP (2009) Programa Nacional de Educación, 2001-2006. Cfr. <http://www.sep.gob-mx/wb/distriuidor.jsp?sección=2734> (consultado 23/11/2009)
- Sillitoe, Paul (Ed.) (2007) Local Science Vs. Global Science: approaches to indigenous knowledge in international development. New York & Oxford: Berghahn
- Silva Badillo, Carlos Enrique & Marcia Muñoz de Alba M. (1992) La educación de los indígenas en el proyecto del estado liberal mexicano. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho* 4: 191-211
- Simson, Ingrid (Ed.) (2007) América en España: influencias, intereses, imágenes. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana & Vervuert
- Smith, Anthony D. (1997) La identidad nacional. Madrid: Trama
- Smith, Peter H. (1981) Los laberintos del poder: el reclutamiento de las élites políticas en México, 1900-1971. México: Colegio de México
- Sperber, Dan (2002) La modularidad del pensamiento y la epidemiología de las representaciones. En L. Hirschfeld & S.A. Gelman (comps.): Cartografía de la mente: la especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Vol.1: Orígenes, procesos y conceptos, pp. 71-108. Barcelona: Gedisa
- Sperber, Dan (2005) Explicar la cultura: un enfoque naturalista. Madrid: Morata
- Spring, J. (2004) How Educational Ideologies are Shaping Global Society: intergovernmental organizations, NGOs, and the decline of the nation-state. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Stubbs, Paul (2002) Globalisation, Memory and Welfare Regimes in Transition: towards an anthropology of transnational policy transfers. *International Journal of Social Welfare* 11: 321-330
- Taylor, Peter J., Michael Hoyler & David M. Evans (2008) A Geohistorical Study of 'The Rise of Modern Science': Mapping Scientific Practice Through Urban Networks, 1500–1900. *Minerva* 46: 391-410
- Taylor, William B. (1993) Patterns and Variety in Mexican Village Uprisings. En: J.E. Kicza (ed.): The Indian in Latin American History: Resistance, resilience, and acculturation, pp. 109-140. Washington: Scholarly Resources Inc.
- Téllez, Sergio / Juan Carlos Sandoval / O. González (2006) Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education. *Intercultural Education* 17 (5): 499-506
- Téllez Galván, Sergio (comp., 1999) Estudios Interculturales y Educación Bases Teóricas. (Antología) Xalapa, Ver.: SEC-SIGOLFO-UV
- Téllez Galván, Sergio (2000) El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano (Tesis doctoral). Madrid: UNED

- Thelen, Kathleen (2004) *How Institutions Evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. New York: Cambridge University Press
- Tinajero Berrueta Jorge (1993) *Misiones culturales mexicanas: 70 años de historia*. Cfr. http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/jorge_tinajero.pdf (consultado 10/11/2009)
- Todd, Emmanuel (1996) *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets
- Trejo, Guillermo (1997) *La reforma educativa en México: ambivalencia frente al cambio*. En: R. Roett (comp.): *El desafío de la reforma institucional en México*, pp. 155-176. México: Siglo XXI
- Tubino, Fidel (2004) *El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales*. (Ms, conferencia magistral dictada en el Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, organizado por FLAPE). Cuetzalán, Pue. Cfr. http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/interculturalismo_latino.pdf (consultado 30/03/2010)
- Tutino, John (1986) *From Insurrection to Revolution in Mexico: social bases of agrarian violence, 1750-1940*. Princeton: Princeton University Press
- Uribe, Manuel (2007) *Tres formas de apropiación del espacio regional: los límites de la construcción comunitaria en el sur de Veracruz*. En: O. Hoffmann & M.T. Rodríguez (eds.): *Los retos de la diferencia: los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*, pp. 399- 423. México: CIESAS, CEMCA, IRD, ICANH
- UV (2008a) *Aspectos históricos de la Universidad Veracruzana*. Cfr. <http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html> (consultado 03/12/2009)
- UV (2008b) *Dirección General de Investigaciones*. Cfr. <http://www.uv.mx/invest/> (consultado 05/12/2009)
- UV (2008c) *Instituto de Investigaciones en Educación*. Cfr. <http://www.uv.mx/ie/gruposinv/intercultural.html> (consultado 28/11/2009)
- UV (2008d) *Organigrama general de la Universidad Veracruzana*. Cfr. <http://www.uv.mx/orgmet/nuv/organigrama/ORG-GRAL-WEB.pdf> (consultado 28/11/2009)
- UV (2008e) *Plan General 2025 de Desarrollo. Síntesis*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- UVI (2005a) *Programa general*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural
- UVI (2005b) *Diagnóstico y estudio de factibilidad*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural
- UVI (2007a) *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural
- UVI (2007b) *Análisis de necesidades*. INTER Euro-Latinoamerican Postgraduate Programme in Intercultural Education. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural

- UVI Selvas (prod., 2009) Primera generación 2005-2009. [Video]. Huazuntlán, Mecayapan, Ver.: UVI Selvas
- Van Dijk, Theun (2001a) El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa
- Van Dijk, Theun (2001b) El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa
- Vasconcelos, José (1948) Raza Cósmica: misión de la raza iberoamericana. Buenos Aires: Espasa-Calpe [edición original 1925]
- Vaughan, Mary Kay (2001) La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940. México: FCE
- Vázquez de Knauth, Josefina (1970) Nacionalismo y educación en México. México: El Colegio de México
- Vega Muytoy, M. Isabel (1999) La Cartilla Lancasteriana. En *Revista Tiempo de Educar* 1 (2):157-179
- Velasco, Honorio & Ángel Díaz de Rada (1997) La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta
- Velasco, Honorio et al. (2006) La sonrisa de la institución: confianza y riesgo en sistemas expertos. Madrid: Ramón Areces
- Velázquez Hernández, Emilia (2006) Territorios Fragmentados: estado y comunidad indígena en el Istmo Veracruzano. México: CIESAS, Colegio de Michoacán
- Verlot, Marc (2002) Understanding Institutional Racism. In: Evens Foundation (ed.): *Europe's New Racism? Causes, manifestations and solutions*, pp. 27-42. Oxford - New York, NY: Berghahn
- Vertovec, Steven (2007) Introduction: New Directions in the Anthropology of Migration and Multiculturalism. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 961-978
- Vilá Baños, Ruth (2005). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio del primer ciclo de la ESO. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Cfr. http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1216105-135329/ (consultado 03/04/2010)
- Walsh, Catherine et al. (2003) Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- Wasserman, Stanley & Katherine Faust (1997) Social Network Analysis: methods and applications. New York - Cambridge: Cambridge University Press
- Werner, Michael & Bénédicte Zimmermann (2003) Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité. *Annales* 58: 7-36
- Yengoyan, A.A. (2006) Modes of Comparison: theory and practice. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Ytarte, Rosa María (2002) Análisis de la educación intercultural y una propuesta de un modelo de pedagogía intercultural. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Cfr. <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf> (consultado 03/04/2010)